

Haarautuvien metodologioiden puutarhassa

Juha Suoranta

Haarautuvien metodologioiden puutarhassa

Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä

Juha Suoranta

Haarautuvien metodologioiden puutarhassa

Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä

Juha Suoranta

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos

Tampere 2008

ISBN 978-951-44-7468-2

Copyleft:

Juha Suoranta

Johdanto 7

I Tutkijan omasta äänestä 16

I. 1 Metodologian merkitystä etsimässä 17

• Filosofisen ja erityistieteellisen ristiveto • Metodologia tekniikoiden tutkimisena • Teoreettis-metodologinen tutkimus tienä tietoon ja totuuteen • Metodologia metodologismina ja metakertomuksena

I. 2 Henkilökohtainen tutkimuskokemus ja todellisuuden yltäkylläisyys 29

• Kasvatustutkimuksen kaanonit • Totuudesta edifioivaan keskusteluun • Harhapolut • Todellisuuden yltäkylläisyys

I. 3 Lisääntyvien paradigmojen pyörteessä 38

• Yhdistävä voima ja tieteilijän kodittomuus • Empiristisesti ja tekstualistisesti • Arviointikriteerit • Hyvää ja huonoa paradigmoista riippumatta

II Tutkijan metodologisia työvälineitä 48

II. 1 Kontekstualismi kasvat- ja yhteiskuntatieteiden metodologiassa 49

• Umpikuja vai murros? • Metodologisen etsinnän mahdollisuudet • Metodologisen tilanteen rakenne • Merkitysten kalat • Murroksen vaatimukset

II. 2 Konstruktionismi ja realismi 64

• Tieteellinen realismi • Sosiaaliset tosiasiat • Richard Rortyn realismi-kritiikki • Sosiaalinen konstruktionismi • Sosiaalisen konstruktionismin kritiikit • Sosiaalisen konstruktionismin unohdettu versio • Konstruktionismin ja tieteellisen realismin tuolle puolen • Teoreettiset uskomukset ja kasvatuksen käytännöt

II. 3 Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä 94

• Eläytymismenetelmän tausta • Filosofisia lähtökohtia • Perusidea • Mistä se kertoo? • Menetelmän käyttö

III Tutkija intersemioottisessa yhteiskunnassa: kolme metodologista tapausanalyysia 109

III. 1 Kohti kulttuurin pedagogiikkaa ja poliittisen välttämättömyyttä 110

• *Onko kasvatustieteellinen tutkimus lokeroitunut?* • *Kulttuurintutkimuksen lupaus* • *Marginaalisuus moraalisena urana* • *Vuosituhaten lopun ja uuden alun aktivismista* • *Kohti kulttuurin pedagogiikkaa ja poliittisen välttämättömyyttä*

III. 2 Hälinää tutkimuskentällä: intersemioottisen tilan täytyminen 131

III. 3 Metodologinen yhteiskuntasidos ja kettutyttöpedagogiikka 144

• *Mikä ihmeen standpoint?* • *Tarhaturkiseläintiedettä* • *Takaisin ihmiseen* • *Yksi vai monta maailmasuhdetta?* • *Arvovapaa tiede kulttuurisessa semioosiksessa* • *Irti metodologioista?*

Johdanto

Käsillä olevan kirjan nimi on velkaa Jorge Luis Borgesin (1993) esseekokoelmalle *Haarautuvien polkujen puutarha*. Kysymyksessä ei kuitenkaan ole kuin Borgesin kirjan nimen viaton alluusio. Sen sijaan metaforana *Haarautuvien metodologioiden puutarhassa* kuvaa tilannetta, joka tällä hetkellä vallitsee kasvatusta ja yhteiskuntatieteiden sekä kulttuurintutkimuksen menetelmäkäytännöissä. Tarkoitukseni on kertoa, että kasvatusta ja yhteiskuntatieteiden menetelmävalikoima on nykyisin laaja ja *menetelmälliset mahdollisuudet monet*. Tavoitteeni on pohtia sitä, mitä monipuolistuminen tarkoittaa metodologisesti. Nykyistä yhteiskunnallisen ja tieteellisen elämän monimuotoista kokonaisuutta luonnehtii myös tietty *metodologinen epävarmuus*. Kirjan tavoite on lisätä metodologista tietoisuutta eli henkisiä voimavaroja elää metodologisen epävarmuuden tilassa.

Metodologian voi pelkistään ajatella menetelmien tieteksi. Menetelmien tieteenä metodologiasta puhutaan ja kirjoitetaan monella tavalla. Tässä yhteydessä tarkoitan metodologialla menetelmien tieteenfilosofisten perusteiden tai maailmaan sovitautumistapojen (Suoranta 1995, 3) sisäisen tarkastelun lisäksi myös tieteellisten tutkimuksen ulkoista tarkastelua suhteessa aikakauden yleisilmeeseen ja ajankohtaisilmiöihin.

Tästä näkökulmasta metodologista tutkimusta ei voi rajoittaa vain tieteen sisäiseksi toiminnaksi, vaan nähtävä se menetelmäkysymysten ja tosiasiamailman herkkänä

rajapintana, tai kuten kriittisen teorian edustaja Max Horkheimer (1991, 12) asian ilmaisee: ”Samoin kuin aineiston vaikutus teoriaan, on myös teorian soveltaminen aineistoon paitsi tieteensisäinen samalla myös yhteiskunnallinen tapahtuma. Viime kädessä hypoteesien suhde tosiasioihin ei muodostu oppineen ajatuksissa vaan teollisuudessa.”

Teollisuus viittaa Horkheimerin ajattelussa ideologiapitoiseen aikalaieskusteluun ja yhteiskunnalliseen toimintaan, johon tutkimus on monella tavalla sekoittunut. Tässä kirjassa ”yhteiskuntateollisuutta” kuvataan muun muassa intersemioottisen yhteiskunnan käsitteellä, jolla tarkoitetaan olosuhteita, joissa tehokkaat viestintä- ja kommunikaatiovälineet ovat tuoneet ihmiset aiempaa kiinteämmin yhteen ja median välittämien viestien piiriin.

Viimeisten vuosikymmenten aikana on tapahtunut siirtymä yhdestä metodologisesta katsannosta moniin metodologiisiin mahdollisuuksiin. Sosiologiassa ja kasvatustieteissä on metodologiasta eritahtisuutta ja muita tieteenaloille ominaisia eroja. Yhteinen perustendenssi on kuitenkin ollut tutkimusmenetelmien ja metodologisten sitoumusten monipuolistuminen (ks. Antikainen 1998, 96-100). Kasvatustieteelliselle ja sosiologiselle mielikuvitukselle on tässä tilanteessa tila ja tilaus.

Haarautuvien metodologioiden puutarhassa ei ole systemaattinen esitys tieteenfilosofiasta eikä empiiristä tutkimusta koskevasta metodologiasta sikäli kun ne nähdään suhteellisen vakiintuneina oppijärjestelminä vakiintuneine kysymyksenasetteluineen. Tässä mielessä en myöskään tavoittele joidenkin käsillä olevan kirjan aihepiirissä käsittelevien teosten kokonaisvaltaista esitystapaa (ks. esim. Pietilä 1980; Töttö 1982; Raunio 1999). Voi olla, ettei kokonaisesitysten kirjoittamisella enää ole aikaisempaa, positivismin kulttuurista nousevaa nostetta eikä teoreettisia perusteita, mikäli sellaisia joskus ylipäätään oli. Positivismin kulttuurilla tarkoitan paitsi yhteiskunnan ja ihmisen toimintaa mekanisoivaa läntistä kulttuurimuotoa, myös erityisiä inhimillisten ominaisuuksien ja toimintojen mittaamistekniikoita, joiden luultiin auttavan tuottamaan paras mahdollinen yhteiskunta, tai ajatteluun, jonka mukaan vain sitä, mikä on mitattavissa, on mielekäästä tutkia.

Käsillä olevalla kirjalla on luonnollisesti kanssatekstinsä (esim. Denzin 1997), joiden ote ja ajatukset ovat innoittaneet kirjoittamista. Lähtökohdiksi olen omaksunut olettamuksia, jotka usein liitetään sosiaalisesti konstruktionismiksi kutsuttuun teoreettiseen ajattelutapaan. Sen mukaan sosiaalinen todellisuus, mukaan lukien kasvatusta ja yhteiskuntatieteet, on ihmisten tekoa, eli se on luotu ja tuotetaan uudelleen puhein ja teoin.

Lisäksi tämän teorian läpikäyvä ajatus on, että empiirisen yhteiskunta- ja kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteet ”ovat yhteiskunnallisesti välittyneitä” (Adorno 1991, 165). Ja vielä enemmän: ne ovat myös subjektiivisten merkityksenantojen välittämiä. Keskeisellä sijalla on yhteiskunnallisissa suhteissa elävä ja toimiva tutkiva subjekti, tutkimustoimintaansa refleктоiva tutkijapersoonallisuus. Tutkimustoiminnassa on kysymys subjektiivisen merkityksmaailman ja objektiivisen yhteiskunnallisen todellisuuden dialektiikasta: tieteellinen toiminta on sosiaalista toimintaa ja sosiaalisen todellisuuden rakentamista (Bourdieu 1997, 82).

Idea ”tieteen sosiaalisesta rakennelmanvaraisuudesta” on herättänyt ajoittain vilkasta keskustelua puolesta ja vastaan. Yksi kiinnostava keskustelu käytiin *Sosiologia*-lehdessä 1990-luvun alussa. Sosiaalista konstruktionismia edustava Risto Heiskala (1990) käytti puheenvuorossaan intersemioottisen tilan käsitettä (jota tässä kirjassa käytetään useammankin kerran). Hänen joitakuista ällistyttyäntä perusideansa oli, että ”sosiologia ei niinkään ole tiede, jonka totuuden varmistaa metodi, vaan yhteiskuntaa työkseen tutkivien ammattilaisten keskustelua yhteiskunnan kanssa” (Heiskala 1994, 9). Ajatus oli lähellä sosiologi Klaus Mäkelän tokaisua, jonka mukaan suomalainen sosiologia ei ole ollut paljon muuta kuin ”ideologista tulkintatiedettä”. Tätäkin ajatusta jotkut paheksuivat.

Kasvatustieteilijänäkin osallistun sosiaaliseen semioosiin, olen osa yhteiskuntaa rakenteistavaa merkitysjärjestelmää: kasvatustiedekään ei tässä katsannossa ole tiede, jonka totuuden varmistaa metodi, vaan kasvatuksen laajaa ilmiökenttää työkseen tutkivien ammattilaisten keskustelua toistensa sekä yhteiskunnan kasvatusta ja muiden tahojen kanssa.

Olen aika monta kertaa joutunut olemaan – tai saanut olla – mukana keskusteluissa, joissa ikuisista metodologisista teemoista on käyty ankaraa, joskus tulenpalavaakin keskustelua: Mikä on kasvatustieteen yhteiskunnallinen relevanssi, mikä on metodin (aika usein sanottuna nimenomaan yksikössä) merkitys ja asema tutkimuksessa, mitä tarkoitetaan objektiivisuudella ja subjektiivisuudella, entä merkityksen käsitteellä, mihin totuus viittaa, mikä on sen luonne: onko se sopimus, onko se löydettävissä, lähestytäänkö sitä, vai onko se vain arvovaltainen merkki, jolla tutkimus ja tiede oikeutetaan, mikä on relativismin ja realismin suhde – tai mitä relationalismilla tarkoitetaan?

Näihin kysymyksiin annetuista vastauksista on usein jäänyt tunne, ettei taaskaan päästy eteenpäin. Juututtiin lähtökohta-asetelmiin, jossa toisaalla olivat metodiinsa uskovat realistit, toisaalla turhankin kärjekkäiksi äityneet relativismin ylistäjät (okei, myönnetään: usein itse heidän joukossaan provosoituneena). Jos keskustelun kiihkeys jotain kertoo, niin ainakin sen, että kysymyksiä pidetään tärkeinä ja olennaisina.

Keskustelujen junnaavuus on ollut yksi keskeinen motiivi tämän kirjan kirjoittamiselle ja julkaisemiselle. Toinen motiivi tulee paljastetuksi tässä: ”pelkästään osoittelemalla metodisääntöjen takaa (tai alta -metaforasta riippuen) löytyviä filosofisia ismejä (esim. atomismi, objektivismi) ei paljoa tehdä vaihtoehtoisten metodisääntöjen pystyttämiseksi, vaikka kritiikin paljastamat sitoumukset saataisiin helpostikin käännettyä hyväksyttäväksi (holismi, antiobjektivismi)” (Töttö 1997, 19).

Tavoite tulisi olla se, että metodologiset valinnat tulisivat tutkimuksessa eläviksi. Ehkä pitäisi pärjätä kokonaan ilman ismejä, vaikka tähän en usko, sillä sehän olisi jälleen uusi ”ismi”. On hyvä tietää jotain erilaisista metodologisista ismeistä ja osata luontevasti käyttää niitä omiin tutkimuksellisiin tarkoituksiinsa – kun näkee todellisuuden tällä tai tuolla tavalla, näkee myös muita tapoja, ja osaa perustella valitsemansa todellisuuden teoreettisen jäsennyttävän, tai teoreettisen ”linssin”.

Sosiologi Pierre Bourdieu (emt.) kirjoittaa tieteen kentästä osana muuta yhteiskuntatodellisuutta: ”Tieteellinen kenttä on sosiaalinen maailma siinä missä

muutkin. Kuten muissakin maailmoissa, siinä on kyse vallasta, pääomasta, voimasuhteista, taisteluista voimasuhteiden säilyttämiseksi tai muuttamiseksi, säilyttämisen tai kumoamisen strategioista, intresseistä jne. Samalla täytyy muistaa, että se on maailma muista erillään. Tieteellisellä kentällä on omat toiminnan lakinsa, joiden ansiosta ei ole yhtään kentän kuvaamiseen käytettävillä käsitteillä tarkoitettua piirrettä, joka ei saisi sillä erityistä, kaikkiin muihin maailmoihin palautumatonta muotoa.”

Juuri sosiaalisen maailman ja tieteellisen kentän kaksoissidos jäsentää edellä lueteltuja metodologisia kiistakysymyksiä. Luulen, että suurin osa metodologisista kiistoista ja keskustelun kohtaamattomuudesta johtuu inhimillisistä rajoituksista: tietystä tavasta nähdä todellisuus tulee ikään kuin vakiintunut näkemistapa, jota tarjotaan sosiaalisen todellisuuden ainoa mahdollisena jäsenyyksenä. Osa juovasta nousee sosiaalisen maailman ja tieteen maailman suhteen epäselvyydestä. Asian voi esittää kärjistetyksi: realistikijat yrittävät parhaan kykynsä mukaan säilyttää tieteensä ”pyhää ja kallisarvoista” ydintä (tieteen kentän omalakisuuutta ja omaa asiantuntijuuttaan) suhteessa sosiaalisen maailman ”likaan ja monimielisyyteen”. Relativistikijat yrittävät parhaan kykynsä mukaan tunkea tieteen pyhään ajatusta tutkimuksesta yhdenlaisena sosiaalisena käytäntönä, valtataisteluineen kaikkineen.

Relationalistit ja pragmatistit – joita heitäkin on alkanut ilmaantua kasvat- ja yhteiskuntatieteiden näyttämölle – kysyvät viattomasti realisteilta: ”Minkähän suhteen te kuvittelette olevanne asiantuntijoita, kenties metodinne?” Relativisteille he saattavat puolestaan tokaista: ”Anteeksi, mutta kuvittelin, että teille maksetaan palkkaa johdonmukaisista ja perustelluista puheenvuoroista”. Omana näkemyksenään pragmatistit ovat valmiit liputtamaan keskustelun jatkumisen puolesta ja väittämään, oli kysymys sitten luonnon- tai yhteiskuntatieteiden metodeista ja metodologiasta, että kaikessa monimutkaisuudessaan (tieteen sisäiseen maailmaan kuuluvat) metodit ja metodologia ovat asioita, joilla (sosiaalisessa maailmassa) saadaan toisia asioita tapahtumaan. Joku vääräleuka saattaa samassa hengessä vielä lisätä, että siinä missä kaunokirjallisuus tekee fiktioista faktaa, tuottaa tiedekirjallisuus faktoista fiktiota.

Italialaisfilosofi Gianni Vattimo (1989, 34-36) tuo keskusteluun kiinnostavan lisävaihteen. Kärjekkään ajatuksensa mukaan kasvat- ja yhteiskuntatieteiden ja

median tuottamat tekstuaaliset tosiasiat eivät ole vain tulkintoja maailmasta, vaan muodostavat koko objektiivisen maailman. Vattimon ajatus paikantuu postmodernista, relativismista ja subjektin kuolemasta käytyyn keskusteluun, ja on siis olennaisesti metodologinen kysymys. Hänen mielestään ei ole mielekästä yrittää kieltää maailman yhtenäistä olemassaoloa, kuten jotkut relativistit ja ”totuuden kieltäjät” ovat argumenteissaan tehneet. Sen sijaan on mielekästä sanoa, että se, mitä kutsutaan todelliseksi maailmaksi, rakentuu jatkuvien ja lukuisien sanojen, termien, käsitteiden ja niistä koostuvien tarinoiden kiistana, siis eräänlaisena haarautuvien kuvitelmien puutarhana: ”ja ihmistieteiden tehtävänä ja merkityksenä on maailman määrittäminen juuri kyseisten termien avulla”. Vattimon (emt.) mukaan nykyinen metodologinen keskustelu auttaa vähentämään kasvat- ja yhteiskuntatieteissä vallitsevaa dogmatismia osoittaessaan tieteiden tarinaluonteen. Vattimon käsitys on, että kasvat- ja yhteiskuntatieteiden tarinaluonne mahdollistaa tieteen kriittisen projektin jatkumisen. Tällöin on mahdollista päästä pois ajatuksesta tieteestä monologisena ja monopolistisena kertomuksena: ”Media-ihmistieteet-järjestelmä toimii, silloin kun se toimii parhaimmillaan, vapauttavana vain mikäli se luo vähemmän yhtenäisen ja epävarmemman maailman”.

Käsillä olevaa kirjaa voi parhaiten luonnehtia kutsumalla sitä metodologiseksi ajankohtaisesitykseksi, keskustelukirjaksi ja tutkimustyön kannustuskirjaksi. Luennoidessani ja puhuessani näistä asioista olen tavan takaa joutunut vaikutelmaan, että käsittelemilläni teemoilla on ollut kysyntää, ne on koettu tarpeellisiksi ja niistä on ollut opetuksiksi ja kannustukseksi eteenpäin. Arviointipalautteissa olen udellut syytä kiinnostukseen. Vastaukseksi olen saanut, että metodit alkavat kyllä olla hallinnassa tai niistä ainakin puhutaan ja kirjoitetaan ja niitä opetetaan, mutta metodologisista teemoista tarjonta on niukempaa. Kirja saattaa toimia myös oppikirjana. Oppikirjana sen sanoma on selvä: se pyrkii metodologisena esityksenä nostamaan lukijansa ”metoditietoisuutta”.

Haarautuvien metodologioiden puutarhassa jakautuu kolmeen osaan¹. Osia yhteen kokoavana ajatuksena on sosiaalisen maailman ja tieteen kentän muodostama

¹ Kirjan luvuista on vuosina 1995-1999 julkaistu varhaisempia versioita *Aikuiskasvatus-* ja *Kasvatus-*lehdistä ja kokoomateoksissa, joita julkaisivat Lapin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Hämeen opettajakorkeakoulu.

dialektiikka, jonka keskustasta yksittäinen tutkija löytää itsensä hyvin konkreettisesti. Toisaalla on omalakinen, nyttemmin moniin alakulttuureihin ”heimoistunut” (ks. Ylijoki 1998), tiedeyhteisö omine kielipeleineen ja vaatimuksineen. Toisaalla taas yhteiskunta, jossa tutkija elää ja toimii tekstejä lukien ja kirjoittaen. Sosiaalisessa maailmassa on ”koko elämä” suruineen ja iloineen, tieteen kentällä elämälle vieraat käytännöt, kenties vain pientä joukkoa kiinnostavat ja mieltä kiihottavat erityiskysymykset. Näissä maailmoissa tutkija elää ja etsii omaa ääntään.

Kirjan ensimmäisessä osassa metodologiaa tarkastellaan yksittäisen tutkijan näkökulmasta. Tutkimustoiminnassa ei ole tärkeää vain metodien monipuolinen hallinta ja tutkimustoimintaan kuuluvat tekniikat. Yhtä tärkeää, ellei tärkeämpää, on tieteellinen henki tai eetos, joka antaa merkityksen tieteeksi ja tutkimukseksi kutsutulle toiminnalle. Tässä merkity maailmassa tutkijan on löydettävä oma paikkansa ja äänensä, mikäli aikoo selviytyä ja menestyä – mitä selviytymisellä ja menestymisellä sitten tarkoitetaan: saada opinnäyte valmiiksi, apurahoja, mainetta ja virka, kokea intellektuaalista mielihyvää, luoda kulttuuria, muuttaa maailmaa...

Toisessa osassa siirrytään tutkijan paikan etsinnästä metodologisiin työvälineisiin. Oman äänen löytämisessä ja kehittämisessä auttaa, jos tuntee metodologiseen kielipeliin kuuluvia käsitteitä, teorioita ja lähestymistapoja. Toisen osan keskeinen teema on realismiksi ja konstruktionismiksi kutsuttujen uskomusjärjestelmien suhde. Näiden suhteiden ja peruslauseiden tunteminen antaa välineitä yhteiskunta- ja kasvatustieteiksi kutsuttuun toimintaan taustoittamalla tutkimusmenetelmävalintoja ja muita empiiriseen tutkimukseen kuuluvia käsityötaitoja. Lisäksi kirjan tässä osassa tarkastellaan kontekstualismia ja eläytymismenetelmäksi kutsutun aineistonhankintamenetelmän avulla selvitetään kulttuurivaraston ja -tiedon ideoita.

Kirjan kolmannessa osassa tarkastelu kääntyy tieteen sisäisistä kysymyksistä, tutkijan paikasta ja hänen metodologisista välineistään, kohti muuta sosiaalista todellisuutta. Keskeinen kysymys on yhteiskunta-, kasvatusta- ja kulttuurintutkimuksen yleinen merkitys intersemioosissa. Toisin sanoen kolmannessa osassa selvitetään kahden ajankohtaisen yhteiskunnallisen ilmiön, eläinaktiivisuuden ja hyvinvointivaltiokeskustelun, avulla tutkimuksen ja sosiaalisen todellisuuden suhteita.

Tarkoitus on osoittaa, että metodologinen sivistys ei voi olla eikä elää irrallaan yhteiskunnallisesta tapahtumisesta, vaan kytkeytyy monin säikein osaksi julkisia diskursiivisia käytäntöjä, osaksi yhteiskunnallista puhuntaa ja toimintaa. Näkemykseni ei ole yhtä pessimistinen kuin Horkheimerin (1991, 12), jonka mukaan oppinut palvelee tieteesä kautta aina yhteiskunnallista koneistoa, vallanpitäjiä ja tutkimustulokset ovat osa vallitsevan todellisuuden jatkuvaa uusintamista. Vaikka jonkin tiedon tuottaminen onkin kannanotto sen tuottamisen puolesta, ei tämä kuitenkaan määrää tiedon tuottamisen intressiä. Siksi uskon, että kehittämällä metodologisia ja menetelmällisiä välineitä, yhteiskunnallista aistikykyä, on ihmisen sosiaalista olemista koskevilla tiedon aloilla (ml. kaunokirjallisuus) mahdollisuus myös itsestäänselvyyksiä kyseenalaistaviin ja ne riitauttaviin vastatarinoihin, jotka herättävät ja ylläpitävät toivoa.

Lähteet

- Adorno, T. 1991. Sosiologia ja empiirinen tutkimus. Teoksessa Adorno, T., Horkheimer, M. & Marcuse, H. 1991. Järjen kritiikki. Suom. Jussi Kotkavirta. Tampere: Vastapaino, 147–167.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Borges, J. 1993. Haarautuvien polkujen puutarha. Suom. Matti Rossi. Juva: WSOY.
- Bourdieu, P. 1997. Järjen käytännöllisyys. Suom. Mika Siimes. Tampere: Vastapaino.
- Denzin, N. 1997. Interpretive Ethnography. Thousand Oaks: Sage.
- Heiskala, R. 1990a. Sosiologisen kulttuuritutkimuksen teoreettinen ja yhteiskunnallinen relevanssi. Sosiologia 28 (4), 308–312.
- Heiskala, R. 1994. Sosiologia modernin yhteiskunnan itsetietoisuutena ja kansallisina traditioina. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Helsinki: Gaudeamus 9–37.
- Horkheimer, M. 1991. Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa Adorno, T., Horkheimer, M. & Marcuse, H. 1991. Järjen kritiikki. Suom. Jussi Kotkavirta. Tampere: Vastapaino, 5–58.
- Pietilä, V. 1980. Selittämisestä yhteiskuntatieteessä. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen sarja C 27.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Acta Universitatis Lapponiensis 10.
- Töttö, P. 1982. Yhteiskuntatiede ja toiminta. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden

tutkimuslaitoksen julkaisuja.

Töttö, P. 1997. Pirallinen positivismi. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja 41.

Vattimo, G. 1989. Läpinäkyvä yhteiskunta. Suom. Jussi Vähämäki. Gaudeamus.

I Tutkijan omasta äänestä

I. 1 Metodologian merkitystä etsimässä

Silloin tällöin eletään aikoja, jolloin yliopistolaitos joutuu kysymään tehtävänsä ja tarkoitustaan. Kysyminen johtaa helposti tilanteeseen, jossa keskustelu koskee yliopiston rakenteita ja toiminnan muotoja. Puhutaan niin sanotusta rakenteellisesta kehittämisestä. Kukaan ei uskaltane kiistää tällaisen keskustelun painoarvoa. Voi kuitenkin olla, että jossain rakenne- tai muotokeskustelun vaiheessa huomataan, että sitä, mitä puheen piti koskea, ei ole edes sivuttu. Muoto on peittänyt sisällön, rakenteet itse asian (tästä operationaalisenä esimerkkinä lukuisat uudet tietotekniikkaan perustuvat työajan seurannan ym. järjestelmät). Tällaisessa tilanteessa korostuu tarve pohtia myös sellaisia teemoja, jotka koskevat yliopiston ensimmäistä perustehtävää, tutkimusta ja sen tekemistä. Tässä mielessä kasvatus- ja yhteiskunta tieteiden metodologisten ja menetelmällisten kysymysten tarkastelun merkitystä ei voi vähätellä.

Metodologian perusmerkitys viittaa tietoon tiestä ja tavoista tietää. Metodologia sanana tulee kahdesta kreikan kielen sanasta, *methodos* ja *logos*. Edellinen tarkoittaa tietä johonkin, jälkimmäinen tietoa. Tässä kirjassa metodologialla tarkoitetaan lyhykäisyydessään menetelmien tutkimista. Jo tässä perusmerkityksessään metodologiaan sisältyy arvovaroja. Termillä ei tarkoiteta ainoastaan tietoa menetelmästä, vaan myös tietoa *parhaasta mahdollisesta* menetelmästä. Näin käy ymmärrettäväksi haikailu menneeseen kulta-aikaan, huokailu menetetyyn (tilastollisen) metodin perään. Toisaalta käy ymmärrettäväksi sellainen vimmainen kritiikki, jota esitetään tähän asti tieteen marginaalissa harjoitettuja lähestymistapoja vastaan (esimerkkinä erilaiset niin sanotut näkökulmaepistemologiat kuten naistutkimus). Jo

alustava ymmärrys siitä, mitä metodologisella tutkimuksella voidaan tavoittaa, auttaa näkemään myös sen, millaisista hegemoniakamppailuista niin sanotuissa tieteellisissä paradigmakeeskusteluissa on viimekädessä kysymys.

Lähtökohdaksi voidaan ottaa se näkemys, että kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä tehdään nykyisin monenlaista metodologista tutkimusta. Nämä erilaiset metodologiat koostuvat joukosta omintakeisia sovinnaitapoja, joissa määritellään metodien alkuperää, käyttöä ja käytön perusteita. Niissä siis yhtä hyvin kuvaillaan kuin oikeutetaankin erilaisia menetelmällisiä ratkaisuja. Nämä tavat ovat tieteenalasta ja aikakaudesta riippuen enemmän tai vähemmän suljettuja systeemejä, joita voi havainnollistaa metaforalla tutkimusmenetelmien ”kuvakirjasta”. Tämän tieteen kuvakirjan joidenkin sivujen lukeminen on ajoittain kiinnostavampaa kuin joidenkin toisten. Toisinaan taas ne sivut, joita nyt vain huolimattomasti selaillaan, muuttuvat jälleen kiinnostaviksi.

Kysymykseen siitä, millaisessa geneettisessä vuorovaikutussuhteessa metodologiat ovat metodeihin ja metodit metodologioihin, on tavattoman hankala antaa yleispätevää vastausta. Voidaan kuitenkin olettaa kummankin synnyttävän kumpaakin. Empiiristen menetelmien soveltaminen saattaa herättää ei ainoastaan latteaa kysymystä menetelmän luotettavuudesta vaan jopa kysymyksen menetelmän pätevyydestä. Toisaalta teoreettisemmin orientoitunut tutkimus voi tarjota kokeilumalleja empiirisen tutkimuksen käytännölle.

Filosofisen ja erityistieteellisen ristiveto

Yhden katsannon mukaan metodologia voidaan ymmärtää osaksi yleisempää tieteen filosofista tutkimusta. Tavanomaiseksi tavaksi on tullut sanoa, että jokainen kasvatus- ja yhteiskuntatieteellinen tutkimus sisältää välttämättä sellaisia filosofistyyppisiä ratkaisuja, joihin ei tavallisesti kiinnitetä riittävästi huomiota normaalissa empiirisessä tutkimustoiminnassa. Voidaan jopa väittää, ettei erityistieteellisen toiminnan piirissä ole edes periaatteellista mahdollisuutta siihen, mihin filosofinen reflektio pystyy. Varto (1992, 90) tekee fenomenologisesta tarkastelusta käsin eron ajattelun (esim. tieteen filosofisen tarkastelun) ja tieteen välille ja Niiniluoto (1984, 21) kiinnittää ensin metodologian tieteenfilosofiaan ja sitten määrittelee tieteenfilosofian filosofisen metodin soveltamiseksi tieteeseen. Tästä yhteydestä en näe periaatteellista eroa analyyttisen ja

fenomenologisen filosofian välillä. Kaikista asiallisista eroistaan – erot alkavat paljastua jo kielen käytössä, puhutaanhan fenomenologiassa *tieteen filosofiasta* ja analyyttisessä kielessä *tieteenfilosofista* – huolimatta kummassakin korostuu 'filosofisen' merkitys 'erityistieteelliseen' nähden.

Mutta tässä kohdataan myös se ongelma, kummalle puolelle metodologinen tutkimus oikeastaan kallistuu: onko se enemmän filosofista yleissivistystä vai erityistieteellistä menetelmällistä osaamista? On kohtuullista olettaa, että metodologiksi itseään kutsuva tuntee perusteellisesti filosofista ja tieteenfilosofista ajattelua, mutta on perehtynyt myös empiiristen erityistieteiden menetelmällisiin ja sisällöllisiin kysymyksiin. Silti erityistieteilijän metodologinen pyrkyryys saattaa joutua aika ajoin kiusalliseen koetukseen. Hänen on ainakin itselleen pakko tunnustaa olevansa muukalainen yhtä hyvin filosofiassa kuin erityistieteidenkin kysymyksissä.

Niin tai näin, silloin kun ollaan tilanteessa, joka pakottaa kehittämään aivan uudenlaisia tutkimuksellisia ratkaisuja tai nostamaan uudelleen esiin jo unohtuneita menetelmäoppeja, vaaditaan erityistieteilijältäkin erityistä filosofisluonteista suuntautumista. Tällainen tilanne, jossa ollaan siirtymässä "tästä jonnekin muualle" (ilmaisu on Varton 1992), ei olisi lainkaan mahdollinen, elleivät erityistieteilijätkin valveutuisi kiinnostumaan laajassa mielessä "metodiensa pätevyydestä". Siitäkin huolimatta, että esimerkiksi laadullisissa menetelmissä on eräässä mielessä kysymys paluusta menneisyyteen, ollaan niiden kehittämisen ja niistä puhumisen kohdalla nähdäkseni juuri tällaisessa tilanteessa.

Kysymyksessä metodologisen tutkimuksen paikasta – onko se filosofista yleissivistystä vai erityistieteellistä menetelmällistä osaamista – liikutaan kaiken kaikkiaan hienon hienolla rajalinjalla. Ajatellaan vaikkapa joitain sosiologi Matti Korteisen (1992, 37–38, 372–374) pohdintoja käyttämistään tutkimuksellisista ratkaisuista kunnian kentällä. Kuka sanoo, etteivätkö ne olisi omalla tavallaan mitä hienointa metodologiasta pohdintaa; etenkin kun ne nousevat sellaisista käytännön tutkimuksessa kohdatuista ongelmista, jotka vaativat ratkaisua. Jossain määrin toisenlaisiin kysymyksiin johdutaan silloin, kun metodologiaa pyritään määrittämään erilaisin jaotteluiin. Otan seuraavassa esille neljä näkökulmaa siihen, mitä metodologialla voidaan ymmärtää (kahdesta

ensimmäisestä on ensisijaisesti kiittäminen Kaplania 1964, 18–24).

Metodologia tekniikoiden tutkimuksena

Empiirisessä tutkimuksessa on ensinnäkin olemassa erilukuinen määrä toimintaohjeita, jotka määrittelevät erilaisten tieteellisiksi kutsuttujen menetelmien käyttöä. Miten soveltaa erilaisia otantatekniikoita survey tutkimuksessa tai tehdä teemahaastatteluja, kuinka muotoilla osuvia kysymyksiä tai koodata aineistoja. Kun näiden menetelmällisten ratkaisujen mahdollisuuksia ja rajoituksia pohditaan, tematisoituu metodologia *tutkimustekniikoiden* tutkimukseksi, vastauksiksi kysymykseen, ”kuinka temput tehdään”. Tällaisella tutkimuksella, jota nimitettäkään tutkimusläheiseksi metodologiaksi, on selvä välinearvonsa empiirisen tutkimuksen käytännön kannalta. Usein se onkin erityistieteilijälle luonteenomaisin tapa harrastaa metodologiaa. Harrastus ei edellytä tietoutta siitä, että pohtiessaan mittavälineensä tätä tai tuota puolta, tutkija astelee tutkimustoimintansa metodologista polkua.

Tutkimusläheistä metodologia on silloin kun se nousee empiirisen ongelman ratkaisemisen yhteydestä tai jotenkin muuten kiinteästi liittyy empiiriseen tutkimukseen. Metodologian ehtona on tällöin sen oivaltaminen, etteivät mitkään menetelmät ole sillä tavoin valmiita eivätkä kanonisoituja, että ne voisi ottaa kuin kaupan hyllyltä. Toinen tutkimusläheisestä metodologiasta nouseva mahdollisuus on nostaa jokin tietty menetelmä tutkimuksen kohteeksi. Tällöin tutkimuksen varsinaisena kohteena ei enää ole empiirinen ilmiö. Pääosaa näyttelee nyt metodien testaaminen ja koetteleminen, niiden katseleminen tältä ja tuolta kannalta. Esimerkiksi johonkin tekstiaineistoon voidaan soveltaa vuoroin tuollaista, vuoroin tällaista analyysitapaa ja vertailla niillä tuotettuja todellisuuden versioita keskenään. Tutkimustekniikoiden tutkimuksessa kysymys on varsin käytännöllisestä metodologiasta. Epäilemättä tutkimustekniikoiden tällaisen pohdinnan pohjalta voidaan antaa enemmän tai vähemmän ehdollisia toimintasuosituksia tai jopa muotoilla teknisiä normeja yleiseen käyttöön (kuten menetelmäoppikirjoissa tehdään).

Teoreettis-metodologinen tutkimus tienä tietoon ja totuuteen

Metodologiaksi kutsutaan myös tutkimusta, jossa tutkitaan ”totuuden tavoittelemisen ikuisia ja perimmäisiä kysymyksiä”. Kysymyksissä ollaan sellaisten iät ja ajat

pohdittujen filosofisten kysymysten äärellä, jotka on siirretty koskemaan yleisesti tieteellisen tiedon luonnetta ja erityisesti tieteellisiä metodeja. Tämäntyyppisestä metodologisesta tutkimuksesta voidaan löytää aineksia, jotka määrittelevät sen katsantotavasta riippuen itsenäiseksi tieteellisen tai filosofisen tekstin lajityypiksi vähän samaan tapaan kuin kirjallisuus erotetaan tieteestä tai tieteellisen tutkimuksen sisällä erotetaan jokin tapa käsitellä joitakin kysymyksiä jostakin toisesta tavasta. Tällaiseen metodologiseen genreen kuuluvasta kysymyksestä käy esimerkiksi erityisesti kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijöitä keskusteluttanut ongelma inhimillisen tai sosiaalisen toiminnan vapausasteesta. (Esimerkkeinä jälkimmäisen ongelman ratkaisuyrityksistä, tosin hieman eri suunnista, mutta samaan problematiikkaan kietoutuen, ks. Eskola [1988] ja Giddens [1993]).

Esimerkki inhimillisen toiminnan determinismin (määräytyneisyyden) ja voluntarismin (vapaaehtoisuuden) välisen jännitteen ratkaisuyrityksestä on sosiaalipsykologi Antti Eskolan (1992, 42) muotoilema inhimillisen toiminnan realistinen malli. Perusideansa tekijä on pukeut seuraavaksi kielikuvaksi: ”Niin kuin kala ui vedessä, me uimme aineessa, joka koostuu 'jos x, niin y' -tyyppisistä laeista, empiirisistä säännönmukaisuuksista ja sosiaalisista normeista. Elämämme suunnan nuo lait ja säännöt kuitenkin määräävät yhtä vähän kuin vesi määrää suunnan, johon kala ui. Liike syntyy siitä, että otamme erilaisia lakeja ja sääntöjä huomioon sen tai tuo logiikan mukaisesti.”

Mallia voi ajatella niinkin näköjään yksinkertaisessa kysymyksessä kuin mitä haastatteluilla saadaan selville ihmisistä. Kysymykseen vastaaminen riippuu siitä, millaiseen käsitykseen ihmisen toiminnasta tutkija nojautuu. Yhtäällä on käsitys, jonka mukaan aito ihminen, todellinen minuus roolien takaa $\tilde{\pi}$ tai ainakin aidot ajatukset ja asenteet $\tilde{\pi}$ on paljastettavissa kunhan vain tarpeeksi jaksetaan yrittää. Toisaalla olevan käsityksen mukaan ajatus yhtenäisestä minuudesta on pelkää harhaa; ihminen on kuin ”sipuli, jolla on sata kuorta”. Hermann Hessen (1991, 70) sanoin ”ei yksinkertaisinkaan minuus ole suinkaan yhtenäinen, vaan se on koostunut loputtoman moninaisesta muotojen, asteiden, asemien, perintöosuuksien ja mahdollisuuksien kaaoksesta, $\tilde{\pi}$ se on tähtitaivas pienoiskoossa. Sellainen jopa hyvinkin kehittyneille ihmisille ominainen harhakuva, että sielumme kaaos olisi yhtenäinen minuus, jonka muodot ja ääriveriivat ovat

muka kiinteät ja selvät, näyttää olevan ihmisille suoranainen elämäntarve, aivan samoin kuin ilma tai ravinto.”

Tämäntyyppinen teoreettis-metodologinen pohdinta antaa tutkimuksen käytännölle harvoin, jos koskaan, suoria ja välittömiä toimentasuosituksia. Pikemminkin kysymys on yllä esitetyn tapaisista malleista, joissa ihmisen toimintaa tarkastellaan yleisemmistä ontologisista ja epistemologisista lähtökohdista käsin. Tässä metodologisten kysymyksenasettelujen lähtökohdat ovat siis jo ennalta asetetut filosofiaksi nimitetyssä diskurssiavaruudessa.

Kun sanotaan metodologian pyrkivän ymmärtämään tutkimusprosessia tutkimuksen tulosten sijaan, saatetaan toisaalta olettaa, että metodologia, tai tarkemmin puhuen metodologi, toimii tietäjänä, joka tietää aina jo paremmin kuin erityistieteilijä. Tästä ei kuitenkaan voine olla kysymys. Varsinkaan kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä, tokkopa muissakaan, ei metodologi voi olla ”kaikkivaltias, kaikkietävä ja kaukaa viisas”, kuten Väinö Linnan jumala, joka tulevia tarkoituksiaan silmälläpitäen antoi aikoinaan metsäpalon polttaa sopivan palan metsää eräällä itäsuomalaisella hietakankaalla. Jokainen tutkija antaa tutkimusasetelmansa puitteissa omat vastauksensa metodologisiin peruskysymyksiin, ja parhaimmillaan nämä vastaukset lomittuvat tutkimustekstin luontaiseksi osaksi hyppäämättä lukijan silmille. Puhuisin tässä yhteydessä ”elävästä metodologiasta”, jolla ei pyritä tutkimuskäytännön suoraviivaiseen normittamiseen, vaan pohdiskelevan otteen vahvistamiseen. Samanaikainen puhe normeista ja metodologiasta, siis normatiivisesta metodologiasta (normatiivisesta metodologiasta ks. Huttunen 1988, 22), kuulostaa yhtä oudolta ~ ja ehkäpä siksi niin todelta ~ kuin ajatus koulutuspolitiikan ja sen tutkimuksen samaistamisesta. Vaikka osat tahtovatkin usein mennä sekaisin, normatiivisena metoditeknikkona toimimisen mahdollisuutta voitaneen pitää metodologisen tutkimuksen vastuukomponentin rajat ylittävänä ratkaisuna. Tässä asiassa viimekätisen ratkaisun on kuitenkin oltava tutkijan arvostelukyvyn varassa (ks. Palonen 1988, 197).

Yhtä vähän kuin tutkija voi odottaa ratkaisuilleen tieteenfilosofista varmuutta, voi hän

pelkällä metodologisella sivistyksellä tehdä empiiristä tutkimusta. Empiiristä tutkimusta tekevälle metodologia tarkoittaakin sitä, että on tietoinen tekemisistään, osaa perustella tekemänsä tutkimukselliset ratkaisut ja tarvittaessa muuttaa niitä, mutta ennen kaikkea tietää, tai on ainakin valmis ottamaan selvää, muunkinlaista mahdollisuuksista. Näiden asioiden huomioimista tarkoitetaan, kun puhutaan tutkimustoiminnan refleksiivisyydestä.

Samoin kuin edellä käsitellyssä kysymyksessä 'filosofisen' ja 'erityistieteellisen' suhteesta, tuntee metodologi itsensä muukalaiseksi myös kysymyksessä metodologiasta normatiivisena metoditeknologiana. Metodologia voi olla, ja usein myös on, politiikkaa. Tällöin ei enää tarkastella tekniikoita sinänsä, vaan pyritään todistamaan ja perustelemaan jonkin tietyn tutkimustavan puolesta tai argumentoimaan jotain toista vastaan. Tällöin ei niinkään ole kysymys metodien tutkimuksesta kuin näiden tai niiden menetelmien pitämisestä ”ainoina oikeina” tai ainakin ”tällä laitoksella hyväksyttävänä” metodologisina ratkaisuina. Tämäntapaiset ’poliittiset’ pyrkimykset eivät ole tieteen ulkoisia asioita, vaan kuuluvat tieteelliseen toimintaan. Metodologian politiikkaan kuuluu, että koulukunnat tai ’heimot’ suojelevat perususkomuksiaan ja tutkijan on usein helppo mennä mukaan johonkin koulukuntaan ja elää sen mukaan. Pelkkä mukana oleminen ei tietenkään edistä tiedettä, ja parhaimmillaan koulukunta on avoin sekä sisäiselle että ulkoapäin tulevalle kritiikille, eli perususkomustensa jatkuvalla uudelleen arvioinnille.

Jokin tietty tieteenala voidaan nähdä koostuvan joukosta tekstejä ja käytäntöjä (Parker & Shotter 1990, 15), jotka määrittelevät sekä tieteenalan metodit että tutkimuskohteen. Sanalla sanoen tekstit ja käytännöt konstruoivat tieteenalan metodologisen politiikan. Nuorelta tutkijalta metodologian politiikan tunnistaminen vaatii erityistä tarkkaavaisuutta. Olemassa on aina metodologisen indoktrinaation mahdollisuus siitä suunnasta, joka kulloinkin on määrittelevinä jonkin tieteenalan metodisen marssijärjestyksen. Luonnollinen selitys metodologiselle indoktrinaatiolle on siinä, että tutkija tulee tiettyä historian hetkenä aina jo valmiina annettuun tieteenalakohtaiseen keskusteluun. Yksittäisen kirjoittajan tehokas peliaika tieteen kentässä on parhaimmillaankin vain muutama vuosikymmen. Tieteen metodologiset trendit ovat pituudeltaan sen verran pitkiä, että tieteilijä ehtii kunnolla mukaan vain yhteen

virtaukseen.

Kun metodologiaa tarkastellaan politiikkana tai sellaisena erottelujen järjestelmänä, joka ottaa etäisyyttä muunkaltaisiin tekstityyppeihin, tulevat erilaiset 'tieteellisen' ja 'metodologisen' määrittelytavat itsessään tutkimuksen kohteiksi. Tällöin tutkimus voidaan kohdistaa vaikkapa niihin metodologisiin kamppailuihin, joita tieteen kentässä käydään. Tällaisista kamppailuista on erotettavissa kaksi erilaista. Toisaalla ovat ne taistelut, joissa kilpailevat metodologiat jo *ovat* osa tieteen hyväksyttyä käytäntöä, politiikkoja ja sääntöjärjestelmiä. Toisaalla ovat ne diskurssit, joissa käydään keskustelua siitä, millaiset tekstit kelpuutetaan kulloisenkin tieteenalan metodologisiin ohjeistoihin. Jälkimmäisessä legitimaatiodiskurssissa kysymys on niiden rajojen ja periaatteiden kartoittamisesta, jotka sallivat puhua tieteen auktoriteetilla. Tämäntapaisten kamppailujen toinen puoli on se, että sovinnaisen tiedeohjeistojen rikkomisesta langetetaan usein yliopistolliselta kilparadalta syrjäyttämisen tuomio. Kuten tieteen historiasta voimme lukea, lievempi muoto rangaistuksesta on jättää toisinajatteli ja omana aikanaan vaille minkäänlaista huomiota tai tunnustusta.

Metodologiaa politiikkana tutkittaessa voi lähestymistapoja olla useita, mutta tavallisesti niistä nähdään ainakin kaksi asiaa. Toisaalta empiirisessä ihmistutkimuksessa mikään ei ole kovin uutta, tietyt ajattelutavat palaavat tietyn ajan kuluessa takaisin metodologiseen keskusteluun. Vaikka kulloinenkin tieteellinen *establishment* sanelee tutkimuksen valtavirran, sen ohella tehdään aina useammanlaista tutkimusta. Toisaalta metodologisissa keskusteluissa on yllättävän usein kysymys paradigmataisteluista, joissa koulukunta-ajattelu saattaa tukehduttaa avoimen vuorovaikutuksen heimojen välillä.

Metodologia metodologismina ja metakertomuksena

Etenkin sellaisen metodologisen tutkimuksen mahdollisuus, jossa silmämäärä ei ole välittömästi kiinni empiirisessä tutkimuskäytännössä, voidaan asettaa monelta suunnalta kiistanalaiseksi. Tutkimusläheisen metodologian kannattajat nimittävät tällaista tutkimusta metodologismiksi tai metodologiseksi fetisismiksi (Bourdieu 1993, 47-49). Metodologismilla tarkoitetaan tällöin metodologisen tutkimuksen taipumusta muuttua ”tutkimuskohteiden väkivaltaiseksi määrittelemiseksi olemassa olevien analyysitekniikoiden ja käsillä olevien tietojen avulla” (emt., 47-49). Kritiikki kohdistuu

metodien äärimmäiseen jalostamiseen teoreettisen näkemyksen kustannuksella, joka huipentuu siihen, ettei tutkimuskohteen konstruointia voida erottaa konstruointivälineistä, ts. tutkimusmenetelmistä ja niiden kritiikistä. Lisäksi tiettyjen lähestymistapojen kiinnostavuus ja suosio saattaa johtua pelkästään siitä, että monelle ne tekevät mahdolliseksi muuntaa tietyt koulutuksen puutteet itse valituiksi kieltämyksiksi: ”en osaa tehdä tilastollista tutkimusta, joten se on yleisesti ottaen huonoa ja vääränlaista tutkimusta”.

Jos edellisen metodologisen tutkimuksen kritiikissä liikutaan yhä sen metodologisen diskurssin sisällä, jota kritisoidaan, toimitaan ikään kuin tutkimusläheisen metodologisen puhutavan ehdoilla, pyritään erilaisista filosofioista lähteivissä kritiikeissä teoreettisen metodologian kyseenalaistamiseen. Postmodernista lähtökohdasta metodologiat saatetaan nähdä metakertomuksina, jotka toimivat yksinä keskeisinä tieteellisen tiedon legitimointikeinoina. Tällaisessa legitimoinnissa on kysymys tieteen lainsäätäjän toiminnasta, jossa tietyn metodologian hyväksymisessä tieteen kaanoniin on kysymys vallankäytöstä (Lyotard 1985, 18-19).

Tieteen anarkistisen kritiikin kärki kiteytyy metodologiseen sääntöön, jonka mukaan tieteen ”edistymisellä” ei ole logiikkaa vaan pikemminkin se on vailla selkeää metodologista sääntöjärjestelmää ellei tällaiseksi lasketa ajatusta ”anything goes” (ks. Feyerabend 1993). Postmoderni tieteen kritiikki johtaa äärimmillään todellisuuden kadottamiseen, simulaatioon. Simulaatio merkitsee tieteellistenkin tekstien leikkiä toistensa kanssa, jolloin jokainen tutkimus on analyysi siitä itsestään ja sitä ympäröivistä samaan tieteelliseen lajityyppiin eli genreen kuuluvista muista teksteistä (Pirttilä 1993, 193).

Fenomenologisessa tieteen kritiikissä katsotaan, ettei mikään olennainen muutu vaikka metodologisten debattien keskeinen sisältö koskettaisikin näkemyksiä menetelmien perusluonteesta. Tästä huolimatta tietyt tieteessä hyväksytyt rationaliteetit tai ”taivutuskaavat” pysyvät ennallaan. Ajatellaan, että merkitysyhteydestään irronnut laskelmoiva rationaalisuus normaalitieteen perustana tekee turhiksi kaikki todelliset tieteelliset vallankumoukset (Varto 1992, 35-37). Filosofi Richard Rortyn mukaan filosofiasta ei enää ole

erityistieteellisen tutkimuksen metodologiseksi puhumattakaan, että siitä olisi kulttuurikritiikiksi. Rortyn (1980, 5) sanoin viimeistään 20. vuosisadalla "the result was the more 'scientific' and 'rigorous' philosophy became, the less it had to do with the rest of the culture and the more absurd its traditional pretension seemed". Ja edelleen Rortyn sanoja lainaten: "I don't believe that philosophy has one particular object. Some people spend a lot of time thinking about death, others about sex or money. I don't think that one of them is more philosophical by nature than any other." (Borradori 1994, 116.)

Mutta mitä on edessämme, jos on, niin kuin on sanottu, ettei kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä enää ole yhtenäistä metodologiaa, "eikä se katoamisen myötä myöskään poikkeavaa tai perverssiä metodologiaa" (Vähämäki 1993, 70). Kaiken kaikkiaan edellä mainitut kritiikit osoittavat kukin omalla tavallaan metodologisen varmuuden häviämisen suuntaan. Metodologiat, yhtä hyvin kuin eri kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden alat, eivät näytä muodostavan siis mitään yhtenäisyyttä. Kysymys on pikemminkin yhteismitattomien kertomusten polyseemisestä, moniin suuntiin laajenevasta kudoksesta tai labyrintista, jonka polut on tehty 'sosiaalista' koskevista esityksistä. Johtaako labyrintin sokkelosta yhtään väylää ihmisten ilmoille, maailman kurjuuden eli todellisten sosiaalisten, taloudellisten ja ekologisten ongelmien tutkimukseen, jää nähtäväksi.

Lopetan tämän luvun teeseihin. Filosofia ei enää tarjoa perustan varmuutta. Tieteen kielen realistisuus osoittautuu illuusioksi. Tieto lasketaan alustaltaan osaksi yhteiskunnallisia valtakursseja. Tiede sukupuoli(s)tetaan. Jääkö tällaisessa tilanteessa sille, joka päätyökseen luulottelee harjoittavansa metodologista tutkimusta, tai edes sille, joka empiirisen tutkimuksensa ohella kysyy kysymyksiä parhaasta mahdollisesta tai edes kelvollisesta metodista, enää mitään tekemistä? Tai vielä vakavammin ja kollegiaalista vastuuta tuntien: Miten käy hänen, joka yhä etsii isolla alkukirjaimella kirjoitettua metodologiaa, ja joka tässä etsinnässään on tuomittu epäonnistumaan? Tunteeo hän itsensä hylkiöksi omiensakin keskuudessa? Tekeekö tuomioistuin, koulu, hoitola tai sivistynyt keskustelu hänestäkin oitis muukalaisen (Barthes 1993, 10)?

Lähteet

- Barthes, Roland 1993. Tekstin hurma. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc 1993. Refleksiiviseen sosiologiaan. Joensuu: Joensuu University Press.
- Borradori, Giovanna 1994. The American Philosopher. Conversations with Quine, Davidson, Putnam, Nozick, Danto, Rorty, Cavell, MacIntyre and Kuhn. Translated by Rosanna Crocitto. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Eskola, Antti 1988. Yksilö, elämänmuoto, historia: teoreettis-metodologisia lähtökohtia. Teoksessa Olkinuora, Erkki (toim.) Yleispätevää ja lainalaista etsimässä: metodologisia mietteitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja B 27, 1-19.
- Eskola, Antti 1992. Pietilää luettua. Tiedotustutkimus 15 (1), 41-43.
- Eskola, Antti 1994. Sosiaalitieteen muuttuvat tekstit ja käytännöt. Teoksessa Weckroth, Klaus & Tolkki-Nikkonen, Mirja (toim.). Jos A niin... Tampere: Vastapaino.
- Feyerabend, Paul 1993. Against Method. 3. Edition. London & New York: Verso.
- Giddens, Anthony 1993. New Rules of Sociological Method. 2. Edition. Cambridge: Polity Press.
- Hesse, Hermann 1991. Arosusi. Suomentanut Eeva-Liisa Manner. Juva: WSOY. (1927)
- Huttunen, Markku 1988. Tutkimuskohteesta ja -intresseistä riippumattomista metodologian determinanteista. Teoksessa Olkinuora, Erkki (toim.) Yleispätevää ja lainalaista etsimässä: metodologisia mietteitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja B 27, 20-53.
- Kaplan, Abraham 1964. The Conduct of Inquiry. New York: Crowell.
- Kortteinen, Matti 1992. Kunnian kenttä. Helsinki: Hanki ja jää.
- Liotard, Jean-Francois 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Niiniluoto, Ilkka 1984. Johdatus tieteenfilosofiaan. Helsinki: Otava.
- Palonen, Kari 1988. Tekstistä politiikkaan. Tampere: Vastapaino.
- Parker, Ian & Shotter, John 1990. (toim.) Deconstructing Social Psychology. London: Routledge.
- Pirttilä, Ilkka 1993. Me ja maailman mallit. Tiedonsosiologian ydintä etsimässä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 18.
- Rorty, Richard 1980. Philosophy and the Mirror of Nature. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Suoranta, Juha 1993. Metodologinen fundamentalismi ja sen viholliset. Kasvatus 24 (1), 38-46.
- Varto, Juha 1992. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 30.
- Varto, Juha 1993. Tästä jonnekin muualle. Merkintöjä Platonista. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 40.
- Vähämäki, Jussi 1993. Kun äitinä on sosiologia. Sosiologia 30 (2), 69-75.

I. 2 Henkilökohtainen tutkimuskokemus ja todellisuuden yltäkylläisyys

”Kommentaari kysyy diskurssilta, mitä se sanoo ja mitä sen oli tarkoitus sanoa. Se pyrkii tuomaan esiin puheen syvemmän merkityksen – lausumalla se, mitä on sanottu, pyritään toisin sanoen ilmaisemaan uudelleen se, mitä ei koskaan sanottu.” – Michel Foucault, Klinikin synty

Tieteenalat voidaan suuremmista suruista jakaa avoimiin ja suljettuihin hieman sen mukaan kuinka sensitiivisiä ne ovat uusille ajatteluvirtauksille ja vaistoavat metodologisia muutoksia. Tieteenala saattaa tässä tapauksessa kuitenkin olla vähän liian laaja ilmaus; ehkä pitäisi puhua tieteenalakulttuureista, tai kuten edellä heimoista, ja näissä vaikuttavista ”heimopäälliköistä” (ks. Ylijoki 1994, 123). Oli tieteenalamäärittysten kanssa sitten kuinka tahansa, niin kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä vallitsevat todellisuus- ja ihmiskäsitykset säilyvät, jos eivät haata, kuten Feyerabend oletti, niin usein ainakin professorin eläkkeelle siirtymisen asti, joka voi joskus olla todella vaikea prosessi. Ongelma on usein siinä, että älyllisen toiminnan perustava liikevoima, se, miksi joskus aloitti tutkimuksenteon ja miksi koki vanhat näkemykset aikansa eläneiksi, on unohtunut vuosikymmeniä sitten. ”Alkuperäiset tutkimuskokemukset”, uusien emergenttien ratkaisujen etsiminen ja kenties löytäminenkin vanhoissa tilanteissa (Weckroth 1992, 38), eivät ole liikauttaneet enää aikoihin. Niiden tilalle on tullut vanhojen luutumien pakkotoisto ja muut harrastukset, perhe, purjehdus ja uhkapeli.

Esimerkiksi kun joku yrittää tuoda tekstiinsä henkilökohtaisuutta ja omaelämäkertaa, saatetaan hänelle ”objektiivisen tutkimuksen” nimissä muistuttaa, ettei tällainen aines kuulu kasvatustieteeseen. Tällaiset huudahdukset kaikuva ajoilta, jolloin luonnontieteellistä tieteenihannetta tavoitellen vannottiin eksaktiuden, mitattavuuden,

ennustamisen ja kontrollin nimiin. Positivismilla on yllättävän pitkät lonkerot. Mutta mitä tapahtuu kun yht’äkkiä eletäänkin aikaa ”jolloin entisiä ajatuksia, ideologioita, lähestymistapoja ja sen sellaisia paikallaan pitäneet ankkuriköydet ovat yksi toisensa jälkeen katkenneet” (20 vuotta myöhemmin 1994, 105); kun ollaan ajassa, jossa kaikenlaisten ismien yksinkertaisten määrittelyjen myötä ovat menneet myös selkeät tavat tehdä älyllistä työtä: kun toiset kirjoittavat kuin fyysikot raporttejaan, ja toiset esseistisemmin nimittäen tekstejään tieteelliseksi proosaksi, joidenkin tutkimustyön muistuttaessa enemmän omaelämäkertaa tai romaania (emt.)?

Yhtä hyvin vaihtoehtoisten ajattelutapojen kuin kirjallisten tyyli-lajienkin soinnut ovat vanhoille korville kakofoniaa ellei osaa noudattaa päiviemme yleisesitelmäsihtijän, Antti Eskolan, 20 vuotta sitten antamaa neuvoa: ”Kun professori tulee siihen ikään, ettei hän pysty ymmärtämään tieteenalansa uusinta kehitystä, nousee tärkeimmäksi ominaisuudeksi, mitä häneltä voidaan toivoa, suvaitsevaisuus” (Eskola 1973, 273).

Kasvatustutkimuksen kaanonit

Suomalaiset ja ulkomaiset oppikirjat (LeCompte ym. 1992; Denzin & Lincoln 1994; Alasuutari 1994; Syrjälä ym. 1994) ovat legitimoineet laadullisenkin tutkimuksen osaksi ”oikeaa” kasvatustieteellistä tutkimusta (ks. Anderson 1994). Onko tässä nyt kysymys paradigman vaihdoksesta, tavanomaisesta väsymisestä (turhanaikaiseen) metodologiseen kiistelyyn vai ”kaikki käy”-puheesta?

Käsitteiden ja metodioppaiden joukosta irtoaa kaksi laadullisen tutkimuksen suurta kertomusta. Tarkoitan analyttistä ja fenomenologista ajatussuuntaa tai ajattelua ja analyysia ohjaavaa eetosia. Vastakkaisista näkemyksistään huolimatta kumpikin yrittää esittää omaperäisiään ratkaisuja tutkimuksellisiin perusongelmiin, paaluttaa omaa reviiiriään ja luoda omia sanastojaan vangitakseen maailman. Tässä mielessä henkilökohtaista tutkimuskokemusta etsivä ei välttämättä tunne oloaan kummassakaan leirissä viihtyisäksi. Eipä silti, vaikka laadullinen tutkimus ei säästyäkään kanonisoinnilta, ei siitä koskaan tule sellaista tutkimuksen mallitapaa, johon kaikkien tulisi sitoutua ja sitä noudattaa. Tähän se vie aivan liikaa aikaa ja nielee resursseja.

Käsikirjojen kanssa on ylipäättään syytä olla tarkkana ja muistaa, että ne kertovat laadullisen tutkimuksen koko kuvan yhtä vähän kuin kello ajan kulun kokemukselliset vaihtelut. Toiseksi on yritettävä varoa, etteivät ne kavenna omaa henkilökohtaista tutkimuskokemusta pilkkomalla sitä turhan kurinalaisiksi ja olennaisen kadottaviksi ohjeiksi. Kolmanneksi, käsikirjat ja metodioppaat ovat hyviä renkejä, mutta huonoja isäntiä: niiden orjallinen noudattaminen johtaa parhaimmillaan tusinatutkimuksiin, pahimmillaan ei edes alkuun. Yksi tapa ylittää rajoja tai alittaa rimoja, on esittää muutamia vastakysymyksiä, tai ainakin kysymyksiä, jotka usein jäävät itsestään selvyyskinä esittämättä. Tyhmien kysymysten esittäminen on samalla tapa, jonka avulla voi yrittää luonnehtia henkilökohtaista tutkimuskokemusta.

Kasvatuksen tutkimuksessa pidetään sanomattakin selvänä, että tutkimuksen kohde on jossain tuolla ulkopuolellamme (*somewhere out there*). Tästä positiosta ollaan sitten valmiita vinoilemaan kaikkiin muihin suuntiin. Esimerkiksi naistutkimuksen metodologia leimataan epätieteelliseksi pelkästään siksi, että tutkijalla itselläänkin näyttäisi olevan jotain omakohtaista sanottavaa, mutta tuo oma ääni ei soi hyväksytyjen äänten tahdissa. Jos joku uskaltaa kirjoittaa omalla äänellä ja sanoa asioita omalla suullaan, pidetään tätä retorisenä kikkailuna tai tieteen luojaan ytimeen kuulumattomana asiana. Ei myönnetä, että tutkimus voi olla hyvinkin henkilökohtaista tai että ”neutraali tiede on yhtä mahdoton kuin neutri tieteentekijä” (Weckroth 1992, 54). Oman äänen peittäminen tieteelliseen esperantoon on historiallisemmassa katsannossa kummallista, koska tieteelliset puhutavat kuitenkin muuttuvat ajan mukana.

Totuudesta edifioivaan keskusteluun

Jos tutkimuksesta ajatellaan, että se on jotain muuta kuin tosiasioiden tavaraluettelo, jos siitä riisutaan kaikki siihen kuuluva mekaniikka ja empiirisen tutkimuksen erityispiirteet, ei jäljelle jää muuta kuin pohdiskeleva keskustelu ja tutkimushavaintojen julkinen esittäminen. Vaikka tutkimuksen tarkastelujen tulokset olisi saavutettu miten tahansa, joko tilastotieteen tarjoamin ylellisyyksin tai ajattelun teitä, ovat ne aina osa yleisempää kasvatuksista käytävää keskustelua. Keskustelun laajetessa yliopiston hygienian ulkopuolelle, unohtuvat menetelmät ja kaikki muu kuorrutus; mikä pitää yllä tieteellistä tutkimusta. Keskeisiä ovat äänenpainot ja se kuka puhuu, ja tällöin värillä *on* väliä. Tällöin tullaan myös siihen pragmatistiseen väitteeseen, että tärkeämpää kuin löytää

maailma, on yrittää pitää se kunnossa.

Jos päästään ajatuksesta, jonka mukaan totuus on jossain tuolla toimintamme ulkopuolella ja huomataan ettei mitään totuutta tässä mielessä ole olemassa, aukeaa henkilökohtaiselle tutkimuskokemukselle uusia näköaloja. Yksi tällainen on ajatus kasvatustutkimuksesta edifioivana keskusteluna (Rorty 1980). Kysymys on henkilökohtaisesta sivistysprojektista, jossa tutkijan tärkeimmiksi hyveiksi nousevat toisten mielipiteiden kunnioittaminen ja uteliaisuus uusille ajatuksille (ks. Rorty 1991, 39). Aidosta kiinnostuksesta syntynyttä ajoittaista kiivautta ja intomieltäkään ei pidä pitää tieteelliseen keskusteluun kuulumattomina paheina. Päinvastoin: etenkin tilanteissa, joissa keskustelua ei ole, se on saatava jotenkin viriämään.

Jos keskustelussa sitten kohtaavat ensikädessä kaksi ihmistä – ei tutkija ja opiskelija, assistentti ja dosentti – havaitsee, kuinka monimuotoista dialogi on luonteeltaan. Yksi keskustelun keskeinen juoni voi olla älyllisen nautinnon tuottaminen. Hienossa kirjassaan *Uses of Philosophy* Mary Warnock (1992) väittää, että kasvatuksen (ja kasvatustieteen) keskeiseksi tavoitteeksi tulisi ottaa nautinto tai mielihyvä. Kun Warnock sitten istuu hallinnon pöydässä ja ilmoittaa selvin sanoin ajatuksensa kasvatuksen tavoitteesta, nauravat kasvatuksesta päättävät hänet lähes pihalle yhteisestä kokouksesta.

Aina kun esitämme sitä tai tätä omasta tai vieraasta todellisuudesta repäisemäämme, luomme merkitysyhteyden, jossa olemme kiertyneet mukaan kasvatustutkimuksen mutkikkaaseen leikkiin. Emme itse asiassa pelkästään tuota tahrattoman puhdasta kasvatustutkimusta, vaan joudumme aina myös pitämään sitä arvovaltaisesti pystyssä uusien merkityksenantojen ja uudelleen määritysten painostuksessa (ks. Carey 1994, 92). Kuten kulttuurintutkimuksen – konservatiivi James Carey sanoo, ”todellisuutta on alati kunnostettava, sillä se on suistumassa raiteiltaan: ihmisiä menehtyy niin fyysisesti kuin henkisesti, kokeet epäonnistuvat, käsityksiämme horjuttavaa todistusaineistoa kasautuu, sielullinen epäjärjestys väijyy – kaikki tämä uhkaa niin todellisuutta luovia kuin esittäviäkin mallejamme ja johtaa voimaperäisiin korjaustoimiin. Lopulta meidän on – usein pelkoa ja surua tuntien – hylättävä arvossa pitämämme todellisuuskäsitykset ja alettava rakentaa maailmaa uudelleen.”

Harhapolut

Kun metodologinen tilanne on vakiintumaton tai vallitsee menetelmäkäytäntöjen monimuotoisuus, tarvitaan tutkimuksessa eräänlaista Odysseuksen asennetta. Etsiminen, harhautuminen, kiistat, kiihko, epätoivo ja epävarmuus tieteellisen tutkimuksen tiestä ja tien suunnasta ja tieteellisen tutkimuksen tavoitteista, kuuluvat – tai ainakin niiden tulisi kuulua – kasvatusta ja yhteiskuntatieteilijän sekä ulkoiseen että sisäiseen peruskokemukseen. Voidaan kysyä, miksi tällaiset sieluntilat sitten ovat tärkeitä, ja antaa kysymykseen useita, eri perustein ja eri lähtökohdista annettuja vastauksia.

Ajattelun historia tuntee kaikilta aikakausilta ihmisiä, joita on ohjannut peräänantamaton halu uudistaa ja uudelleen luoda ensisijassa *itsensä* tiedon ja sivistyksen kautta. Esimerkki lähimenneisyydestä on Michel Foucault, joka *Seksuaalisuuden historiansa* (1992, 9) toisen osan johdannossa puhuu ajattelun askeesista. Tämä tarkoittaa sisäistä motivaatiota ja paloa siihen mitä tekee. Tällöin toiminnan ulkoiset yllykkeet ovat vähemmän tärkeitä kuin se itseen kohdistuva transformaatio, jonka kokee tärkeäksi. Ajattelun askeesi ei tarkoita itsekorostusta, vaan ennen kaikkea sitä, että muiden on mahdollista tunnistaa tämä ajattelutapa, ja pyrkiä omalla kohdallaan toteuttamaan samankaltaista tietä ja ottaa opiksi. Ajattelun askeesi on siis syvässä merkityksessä pedagoginen tapa toimia, koska se asettaa *sisäisesti* perustellun lähtökohdan toiminnan perustaksi.

Ekä tutkijoita kuitenkin on kahteen junaan: niitä, jotka inventoivat tieteenalansa peruskysymyksiä ajattelun ja empirian teitä esittämällä jyrkiltäkin vaikuttavia arvauksia, ja niitä, jotka yhtä kriittisesti osoittavat inventaariomme alustaviksi, mahoiksi ja virheellisiksi. Oma lukunsa on kysymys siitä, voidaanko kasvatusta ja yhteiskuntatieteissä, jossa tutkimuskohteina ovat ajallisesti ja paikallisesti alati muuttuvaiset sosiaaliset käytännöt, olettaakaan eksaktia tosiasiatietoa, johon edellä esitetty arvausten ja kumousten vuoroleikki viittaa, vai onko kaava otettava pelkkänä tutkimusta ohjaavana metaforana?

Toivottavaa on, että tutkimustoimintaa yllyttää eteenpäin idea, jota voisi kutsua *alusta ajattelemisen* periaatteeksi. Että tuntisimme tehtäväksemme selvittää

tutkimuskohteemme aina uutena emmekä alistuisi jossain muualla jo valmiiksi esitetyille tai ensimmäisenä mieleentuleville näkemyksille. Tässä asiassa sopii siteerata J. E. Salomaan (1943, 7), oppivaisen Suomen yleisölle parhaan kansanvalistuksen hengessä, kirjoittamaa *Filosofian aakkosia*: ”Etsiminen ei ole yksinomaan filosofiaan liittyvä ominaisuus, vaan se kuuluu, kuten jo mainittiin, kaikelle tieteele”.

Itsetutkiskelu, itsensä tunteminen ja refleksiivisyys eli ”itsevaarinotto”, on täysin välttämätöntä kaikille yhteiskunnan tutkijoille ja tutkijoille ylipäätään; se ei kosketa vain laadullista metodiikkaa, jossa tutkijan osuus ja tästä osuudesta raportointi on nostettu näkyvästi esiin tutkimuksen luotettavuuden koettimena. Toisaalta kysymys on paljon muodollisemmasta ja retorisemmasta asiasta, nimittäin siitä, millaisen kirjoittamistavan kirjoittaja on valinnut. Esimerkiksi yksikön ensimmäisen persoonan käyttö ei ole historiallisesti tavatonta, mutta saattaa hämärtää sitä seikkaa, että riippumatta sijamuodoista, tutkimuksen kirjoittaa aina joku toimija, subjekti, agentti.

Kaikille teoksille, olivat ne sitten tekstejä, sävellyksiä, kuvia tai esteettisiä esineitä, on luontaista, että ne alkavat elää omaa elämäänsä varsinaisen luomisensa jälkeen. Ne alkavat irtautua tekijäintentiona (*intentio auctoris*) kohti tulkitsijaintentiona (*intentio lectoris*). Tekstit ovat omalakisista ja materiaalisista kulttuurituotteista, objektiivista todellisuutta, siis irronneita siitä intendoivasta tietoisuudesta, siitä subjektiivisesta, joka ne joskus tuotti, enkä tästä kulmasta näe periaatteellista eroa tutkivan katseen kohdistamisessa omiin tai muiden teksteihin. Tutkijan tie on aina kriittisen ajattelun tie.

Symbolisen interaktionismin piirissä ollaan pitkään harrastettu ja käyty kovaakin kiistaa (ks. Faberman 1991) etnografisen elämäkerran metodista: siitä, että tutkija ottaa itsensä mukaan tutkimustarinaansa sen keskeisenä hahmona ja kirjoittaa auki kulkemaansa polkua välillä hyvinkin persoonallisella tavalla tavoitellen jopa novellin tai romaanin tyyliä (ks. esim. Ellis 1995). Näiden kirjoitustyylien juuret juontavat luonnollisesti antropologisiin matkakertomuksiin ja kuulokuviin kaukaisilta mailta. Suomessakin sosiologi J. P. Roosin juhlaKirja *Kerro vain totuus* (Haavio-Mannila ym. 1995) antaa viitteitä siitä, että jokaisessa yhteiskuntatieteilijässä asuu pieni kirjailija. Sitä, millaisia ongelmia tutkijan kirjailijapyyrkimyksestä voi syntyä, olen lyhyesti pohtinut toisaalla (Suoranta 1995, 140-142).

Kysymys on yleisemmin sanottuna siitä, missä kulkee kirjailijan ja tieteilijän ero, ja mikä on tämän eron merkitys, on tietenkin yhtä vaikea kuin keskeinenkin metodologinen rajanvetokysymys. Yksi vastaus on, että inhimillisen toimeliaisuuden muodot, yhtä lailla proosa- ja yhteiskuntatieteellinen kirjallisuus kuin matematiikka ja runous, pyrkivät osaltaan hahmottamaan maailmaa ja sovittautumaan siihen (Rorty 1982, xliii). On myös helppo nähdä, mitkä maailmaan sovittautumisen periaatteet ovat tuotteliaita ja vaikuttavia, mitkä taas eivät. Kuten kirjallisen historian kautta tiedetään, runoilla tietysti kaadetaan valtakuntia ja valloitetaan sydämiä. Nykyinen teknologinen todellisuuden hahmotustapa opettaa yhtä vakuuttavasti, että luonnontieteiden ja matematiikan edistysaskeliin perustuvilla käytännöillä särjetään kohta koko maailma. Rajanvedoista ja niiden merkityksistä olisi siis syytä puhua entistä syvemmin. Syvempi puhuminen on myös merkki aikakaudesta: niin kuin perhosen siivenisku toisella puolella maailmaa voi synnyttää turbulenssin meillä, samoin yhteiskunnalliset ratkaisut eivät enää ole paikallisia, vaan maailmalaajuisia vaatien yleistä huomiota.

Todellisuuden yltäkylläisyys

Opinnäytetyöt ovat siinä mielessä kiinnostavia esimerkkejä metodologian politiikasta (ks. edellä luku I. 1), että niissä paljastuu ja kirjoitetaan auki tieteellistä kirjoittamista ohjaavia sääntöjä. Tieteellisen kirjoittamisen koodit sanelevat väkevästi niitä muotoja, joilla tutkielmia kirjoitetaan. Toisaalta on inhimillistä, ettei kaikkea sittenkään tule kirjoittaessa ajateltua, jotain jää aina huomaamatta, ja tästä huomaamattomuudesta voi rakentua uutta genreä. Huomaamattomuus voi olla juuri siinä kohdassa, joka koskettaa tutkielman varsinaista ydintä, ja tulee paljastetuksi vasta ajan antaessa tarvittavaa etäisyyttä tutkielman tekstin ja sen tekijän tai lukijoiden selkiintyneiden ajatusten välille.

Huomaamattomuuden muuttuessa metodologiseksi tietoisuudeksi tärkeäksi nousee kysymys *yhteiskuntatieteilijän paikasta ja olemisesta (context and being) sosiaalisessa todellisuudessa*, proosallisemmin ilmaistuna, elämisestä ja toimimisesta (tekstejä lukien ja kirjoittaen) tässä ihmisten maailmassa. Tähän teemaan voidaan kytkeä useita erityiskysymyksiä; kysymys tieteellisen tekstin tuotantotavasta, erilaisista kielikäsitteistä ja kielen asemasta sekä paradigmakiistojen teoreettisista, käytännöllisistä ja historiallisista muodoista kasvat- ja yhteiskuntatieteellisessä

tutkimuksessa. Mikäli näillä kysymyksillä voidaan hälventää tutkimuksen objektivistisia harharetkiä tai vaikkapa problematisoida tutkimuksen asema osana intersemioottista yhteiskuntaa ja asettaa tutkimus osaksi kysymystä henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta vastuusta, ollaan ehkä otettu edistysaskel kohti keskustelevia kasvatusta ja yhteiskuntatieteitä.

Kun kohteena ovat ihmisen toiminnan monimuotoisuus, on vaikeaa asettaa selkeitä ja yksisuuntaisia kysymyksiä, saatikka sitten yrittää vastata niihin johdonmukaisesti ja ytimekkäästi. Metodologisessa työssä vaarana on, että asiat kiertyvät itseensä ja puhuvat kieltä, joka aukeaa vain harvalle. Kuitenkin tätä vaaraa voi välttää ymmärtämällä niitä yhteyksiä, jotka ympäröivät metodologiaa ja menetelmäpohdintoja. Tärkein yhteys on yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen *suhteellistaminen* muuhun yhteiskunnalliseen puheeseen ja yhteiskuntapuheen voimavirtojen analyysiin. Paul Feyerabend (1924–1994), oli esimerkki ajattelijasta, joka kirjaimellisesti ”viimeiseen hengenvetoon” (Feyerabend 1995) puolusti sitä moninaisuutta, joka meissä on, ja jonka tutkimus parhaimmillaan esittää. Hän kykeni vastustamaan houkutusta langeta helppoihin kysymyksiin ja helppoihin yksinkertaistaviin vastauksiin. Hän myös osoitti työssään sen, kuinka tiede tunnistaa yhden osan maailmaa, toisten osien jäädessä tunnistamatta. Hän ymmärsi maailman olevan tällä tavalla yltäkyläinen.

Lähteet

20 vuotta myöhemmin... Tiedotustutkimus 17 (2), 98-105.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.

Anderson, G. 1994. The Cultural Politics of Qualitative Research: Confirming and Contesting The Canon. Educational Theory 44 (2), 225-237.

Arcilla, R. 1990. Edification, Conversation, and Narrative: Rortyan Motifs for Philosophy of Education. Educational Theory 40 (1), pp. 35-39.

Barthes, R. 1993. Tekstin hurma. Tampere: Vastapaino.

Bruner, J. 1987. Life as Narrative. Social Research 54 (1), 11-32.

Carey, J. 1994. Viestintä kulttuurisesta näkökulmasta. Tiedotustutkimus 17 (2), 81-97.

Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 1-17.
- Descartes, R. 1994. Teoksia ja kirjeitä. Suom. Juho Hollo. Porvoo: WSOY.
- Ellis, Carolyn 1995. Speaking of Dying: An Ethnographic Short Story. *Symbolic Interaction* 18 (1), 73-81.
- Eskola, Antti 1973. Suomalaisen sosiologian uudistuminen. Teoksessa Alapuro, R., Alestalo, M. & Haavio-Mannila, E. (toim.) *Suomalaisen sosiologian juuret*. Porvoo: WSOY, 269-317.
- Faberman, Harvey 1991. Symbolic Interaction and Postmodernism: Close Encounter of a Dubious Kind. *Symbolic Interaction* 14 (4), 471-488.
- Feyerabend, Paul 1995. *Killing Time. The Autobiography of Paul K. Feyerabend*. Chigaco: University of Chigaco Press.
- Foucault, Michel 1992. *The Use of Pleasure*. London: Penguin Books.
- Gaarder, J. 1994. *Sofian maailma*. Helsinki: Tammi.
- Haavio-Mannila, Elina, Tommi Hoikkala, Eeva Peltonen & Anni Vilkkö (toim.). *Kerro vain totuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Husa, Sari 1995. Juha Ihmemaassa. *Aikuiskasvatus* 15 (4), 310-311.
- LeCompte, M., Millroy, W. & Preisle, J. (Eds.) 1992. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press.
- Rorty, Richard 1980. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rorty, Richard 1991. *Objectivity, Relativism, and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, Richard 1982. *Consequences of Pragmatism*. New York & London: Harvester Wheatsheaf.
- Salomaa, J. E 1943. *Filosofian aakkoset*. Turku: Kustannus Oy Aura.
- Suoranta, Juha 1995. Vokabulaarit ja ajatusten laboratoriot. Teoksessa Eskola, Jari, Jukka Mäkelä & Juha Suoranta (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, 131-148.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Warnock, M. 1992. *Uses of Philosophy*. Oxford: Blackwell.
- Weckroth, K. 1992. *Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O-H. 1994. *Sosiaalitieteen heimo ja hyveellinen elämä*. Teoksessa Weckroth, K. & Tolkki-Nikkonen, M. (toim.) *Jos A niin ...* Tampere: Vastapaino.

I. 3 Lisääntyvien paradigmojen pyörteessä

1980-luvulta lähtien on kasvatustieteiden metodologisessa keskustelussa väitetty, että erilaiset ajattelutavat (paradigmat) lisääntyvät, eikä mitään yhtä menetelmäihannetta ole olemassa. Näin on väittänyt esimerkiksi Robert Donmeyer (1996), käyttäen Richard Bernsteinin (1993) termiä *an era of paradigm proliferation*. Tämä monimuotoisuus on tuottanut aidon pulman tutkimuksen ja kirjoittelun arvioinnista: mistä löytää kulloisellekin tutkimustyyppille kohdalliset arviointikriteerit, miten välttyä jo julkaisukäytäntöjenkin kannalta mahdottomasta tilanteesta, jossa kaikki käy kaikesta eikä mikään merkitse mitään?

Norman Denzin ja Yvonne Lincoln (1994, 9) ovat paikallistaneet monien paradigmojen ja metodiikkojen rinnakkaiselon (*blurred genres*) alkaneen kasvatusta- ja sosiaalitieteissä jo 1960-luvun lopulta. Rinnakkaiselon aikakaudelle on ollut kuvaavaa, että lähinnä hallinnollisiin tarkoituksiin pystytetyt raja-aidat kasvatusta- ja yhteiskuntatieteiden sekä humanististen tieteiden välillä ovat hämärtyneet. Niiden 'väliin' on syntynyt joukko sellaisia tutkimusalueita kuin nuorisotutkimus, kulttuurintutkimus tai naistutkimus.

Pertti Kansanen (1996) on pohtinut kasvatustieteen olemusta tieteenalan identiteetin näkökulmasta. Saksalaisesta perinteestä lähtien kasvatustieteen ydin vaikuttaa selvältä. Kun tarkastelu siirretään angloamerikkalaiseen kontekstiin, kysymys tiedeidentiteetistä on ongelmallisempi. Kansanen mukaan kasvatuksen monitieteisissä tutkimuskohteissa jonkin teeman luokittelu jollekin nimenomaiselle kasvatustieteen osa-alueelle on makuasia. Hänen johtopäätöksensä on, että kasvatustieteen osa-aluejako ”myös jarruttaa

alan kehitystä ja estää uusien ajankohtaisten teemojen esiin pääsemisen”, koska emotieteet kahlitsevat uusia alueita siihen mittaankin, että uusien suuntien on lopulta itsenäistytävä. Kansanen kysyykin, ”mistä löytyy se yhdistävä voima, joka integroi kasvatustieteellisen tematiikan vuorostaan yleisempään yhteyteen?”

Mutta tarvitaanko enää ylipäätään yhdistävää voimaa tai integraatiota? Palvelisiko tällainen voima muuta kuin kasvatustieteen reviirin entistä tiukempaa tiedepoliittista paalutusta vai olisiko paalutukselle löydettävissä riittävän solidi sisällöllinen perusta? Kysymys pitäisikin ehkä muotoilla uudelleen: mistä löytyy se yhdistävä voima, joka on riittävän laaja-alainen ottaakseen huomioon uudet erityiskiinnostukset omalla alalla, mutta kykenee samalla katselemaan oman alansa ulkopuolelle etsien hedelmällisiä ja sovellettavia ajatuksia, ja vasta sitten integroimaan kasvatustieteellisen tematiikan tähän yleisempään yhteyteen?

Niin tai näin, Kansanen pohdinnat avaavat ainakin kolme jatkokeskustelun mahdollistavaa kysymystä. Ensinnäkin kysymys yhdistävästä voimasta. Onko niin, että niin kuin kirjojen ja viisauden myös suurten tarinoiden aika on ohi? Toiseksi kysymys kasvatustieteiden tutkimusotteista. Millaista tutkimusta suomalaisissa kasvatustieteissä ollaan tehty, jos asiaa tarkastellaan yleiseltä, metodologiselta kannalta. Onko yhtenäistä linjaa löydettävissä? Toiseen kysymykseen saadaan mielenkiintoinen ja ajankohtainen paralleeli suomalaisen alkoholitutkimuksen piiristä, joka sivumennen sanoen on historiansa aikana antanut merkittävän panoksen ei vain menetelmä- vaan myös yleiseen yhteiskuntatieteelliseen keskusteluun.

Kolmanneksi kysymys arviointikriteereistä tai, yleisemmin ilmaisten, tiedon lajista nimeltä kasvatus- ja yhteiskuntatieteet. Jos on niin, kuten yleisesti myönnetään muidenkin kuin tiedon sosiologien keskuudessa, että kasvatus- ja yhteiskuntatieteet ovat ihmisten tekoa, ovat syntyneet kriisiytyvän (jo kriisiytyneen?) modernin järjen seurauksena (Vattimo 1991, 25), ja muodostavat omia objektejaan, miten on mahdollista arvioida toisaalta empiirisestä maailmasta puhuvia kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisiä tekstejä ja toisaalta näitä tekstejä tulkitsevia toisia tekstejä? Esitän seuraavassa lyhyet kommentit jokaiseen kysymykseen.

Yhdistävä voima ja tieteilijän kodittomuus

Viime vuosina yhteiskuntateoriassa ja filosofiassa ollaan käyty vilkasta keskustelua yhteisöllisyyden luonteesta. Vaikka keskustelu onkin yleensä koskenut sosiaalisen järjestyksen ongelmaa ja hyvän elämän mahdollisuuksia jälkimoderneissa yhteiskunnissa, sillä on yhteytensä myös kasvatustieteiden teoriaan ja metodologiaan. Siinä missä Gianni Vattimo (1991, 19-20) puhuu yhteisöllisyyden yhteydessä murteista, siinä Stanley Fishillä (1980) ovat erilaiset tulkintayhteisöt ja Michel Maffesolilla uudet heimot ja heimoistuminen (1995). Yhteisenä sanomana kasvatustieteiden metodologialle voidaan pitää *tunnistamisen* ajatusta. Tunnistaessamme oma paikkamme, paikallisuutemme ja näkökulmamme, sekularisoituneessa maailmassa, erottelukykymme paranee ja alamme ensin ymmärtää muiden paikallisuuksien olemassaolon ja sitten niiden olemisen erityisiä ehtoja. Ehkä opimme myös tunnistamaan samanaikaisen rajallisuutemme ja muiden näkökulmien ja tulkintayhteisöjen, ja merkityksen.

Tieteellisten kuten muidenkin yhteisöjen yhtenä keskeisenä tunnusmerkkinä voidaan pitää eräänlaista *sielullisista sukulaisuutta* ymmärtää toisen aikeita ja, hyvin laajassa merkityksessä, ”puhua samaa kieltä”. Ongelmaksi nousee muiden kuin oman heimon toiminnan ja kielen ymmärtäminen. Kasvatustieteiden kannalta tärkeitä olisi kuitenkin aluksi yrittää tehdä selkoa niistä pelin *säännöistä* ja kieliopista, joita ylipäätään on olemassa. Ymmärtämisen edellytys on tunnistaminen. Voi kuitenkin olla myös niin kuin Terry Eagleton (1994, 54) toteaa, viitaten aikamme tunnustettujen intellektuellien työhön, että ”elämme kiehtovassa tilanteessa, jossa meillä on kokonainen diskursiivinen alue, jolla ei sananmukaisesti ole nimeä!” En osaa arvioida, kuinka paljon kasvatustiedettä on siirtynyt ja siirtyy tälle alueelle, jota ei perinteisessä mielessä voida enää tunnistaa saati nimetä (kasvatustieteenä), on mielenkiintoinen kysymys. Toisaalta toisena tieteellisen yhteisön merkkinä pitää *sielullista kodittomuutta*. Esimerkkinä kodittomuudesta käy Henry Giroux (1994), joka kertoo kirjansa *Disturbing pleasures* esipuheessa omakohtaisesta tiestään kasvatustieteen kohteen määrittelyssä. Henkilökohtaisen historian läpikäynti johtaa Giroux'n ajattelemaan kasvatuksesta paljolti aiemmasta poiketen:

"For years, I believed that pedagogy was a discipline developed around the narrow imperatives of public schooling. ... I no longer believe that pedagogy is a discipline. On the contrary, I have argued for the last few years that pedagogy is about the creation of a public sphere, one that brings people together in a variety of sites to talk, exchange information, listen, feel their desires, and expand their capacities for joy, love, solidarity, and struggle."

Kaiken kaikkiaan, *samanaikainen* sielullinen sukulaisuus ja kodittomuus kertovat kaikessa yleisyydessään ja kuvainnollisuudessaankin jotakin siitä tutkijakohtaisesta etsimisen eetoksesta, joka antaa mahdollisuuden toiveeseen yhdistävästä voimasta ja kasvatustieteellisen tematiikan integroinnista yleisempään yhteyteen. Sikäli kun tieteilijän sielullinen kodittomuus luo mahdollisuuksia tieteellisen toiminnan moninaisuudelle, seuraa tästä hyveestä myös monia käytännöllisiä ongelmia esim. tieteellisen pätevyyden arvioinnille.

Kaikki edellä mainitut ja monet mainitsemattomat avaukset problematioida vakiintuneiden tieteenalojen identiteettejä osoittavat samaan suuntaan: onko enää mahdollista löytää yhteistä aluetta muuta kuin hyvin väljässä mielessä tai muiden kuin monitieteisten kysymyksenasettelujen merkityksessä? Kysymyksellä on myös kasvatusta ja yhteiskuntatieteiden luonnetta koskevia ontologisia seurauksia: onko enää mielekästä tai ylipäättään mahdollista perustella näiden tieteiden olemassaoloa ja omalakisuuutta erolla luonnontieteisiin?

Empiristisesti ja tekstualistisesti

Siirryn nyt kysymykseen kasvatustieteiden tutkimusotteista, mutta aloitan alkoholitutkimuksesta ja sosiologiasta. Matti Korteinen (1996) näkee suomalaisen alkoholitutkimuksen perinteessä kaksi toisistaan erottuvaa lähtökohtaa tarkastella yhteiskuntaa ja yhteiskuntatutkimuksen luonnetta. Toisaalla on empiirisen palapelin kokoaminen, joka tuottaa nopeastikin keskustelua yhteiskunnallisista eriarvoisuuksista ja yhteiskunnallisten asemien uusjaoista. Toisaalla taas on teoreettinen analyysi yhteiskunnan muuttumisesta modernista jälki- tai myöhäiseen moderniin.

Tiivistäen Korteinen väittää, että yhteiskuntateoreettinen tutkimus, joka ”perustuu

keskiluokan aatteellisen hybriksen katteettomaan yleistämiseen”, jättää puuttumatta yhteiskunnallisiin ongelmiin, jotka empiiris-rakenteellinen tutkimus pystyy osoittamaan. Se nimeää ilmiöitä uusin tavoin ja nimilappujen vaihtuessa esimerkiksi sosiaalisista ongelmista tuleekin riskejä ja riippuvuuksia. Yhteiskuntateoreettinen ote tukee uusliberalistisen väärintunnistamisen individualistista eetosta. Riskiyhteiskunnassa uusilta huono-osaisilta puuttuu elämänhallinta ja ratkaisuksi tarjotaan terapiaa yksilölle, ellei koko perheelle. Yksilöstä riippuvan joutilaisuuden vähentämiseksi tarjotaan luovia ja joustavapalkkaisia työpaikkoja siivousfirmoissa.

Kortteisen esiin nostamat teemat vertautuvat siihen keskusteluun, joka käynnistettiin 1990-luvun alussa sosiologian tiedeluonteesta. Kysymys oli ja on sosiologia -nimisen tieteen metodologisesta perustasta tarkasteltuna merkityksen käsitteen ja aineellisen tai sosiaalisen ilmiön vastakkainasettelusta. Tuossa keskustelussa Erik Allardt (1995, 12) halusi vakavasti kyseenalaistaa kulttuurintutkimuksessa yleistyneet lähestymistavat tutkia pelkkiä ihmisten mitä eksklusiivisimmille ilmiöille antamia merkityssisältöjä kysyessään, ”onko niin, että hyväksymme minkä tahansa sosiaalisen ilmiön merkityssisällön analyysin tärkeänä saavutuksena ja samalla laiminlyömme tämän päivän keskeisten yhteiskunnallisten tapahtumien analysointia?” Risto Heiskala (1990, 309-310) on toiselta puolen huomauttanut yhteiskuntien päätyneen intersemioottiseen tilaan, ”jossa törmäämme semioosissa jatkuvasti sellaisiin merkitseviin kokonaisuuksiin, joita olemme pakotettuja tietäen tai tietämättämme tulkitsemaan toisten kuin niiden syntytilannetta epäproblemaattisesti hallinneiden kontekstuaalisten itseäänselvyyksien valossa.” Toisin sanoen kysymys on siitä, että tekipä lähtökohdiltaan millaista tutkimusta tahansa, tutkija on aina pakotettu toimimaan kielellisen merkitysjärjestelmän, niin sanotun semioottisen vaipan sisällä mikäli puhutaan kasvatus- ja yhteiskuntatieteistä ja niiden tutkimuskohteista. Tämä on yleisperiaate, josta kiistelemine on turhaa, ja joka mahdollistaa toisistaan poikkeavat epistemologiset ja ontologiset ratkaisut.

Kortteisen kysymykset antavat mahdollisuuden kääntää katse kasvatustieteisiin ja esittää kasvatustieteilijöille samantapaisia itsekriittisiä kysymyksiä. Kasvatustieteissä asiat näyttäisivät olevan kokolailla päinvastoin kuin sosiaalitieteissä. Empiirinen todellisuus ja peruskäsitteet otetaan kasvatustieteissä tutkimuksen kohteeksi yleensä annettuna ja huolettomasti. On olemassa käsitteellisiä ’sokeita pisteitä’; peruskäsitteiden teoreettinen

pohdinta ei ole kuulunut tapoihin. Tämä on johtanut empiirisen ja teoreettisen erottamiseen toisistaan, vaikka ne kuuluvat samaan todellisuuteen sen erottamattomina puolina. Empiirinen ja teoreettinen voidaan erottaa toisistaan vain analytyttisyyden nimissä, kun halutaan tutkia vaikkapa jonkin käsitteen alkuperää tai tehdä käsitteellisiä vertailuja. Empiirisen ja teoreettisen pitämisessä toisistaan erossa on kysymys erityistieteilijöiden harppauksesta ohi peruskysymysten. Tällä on ollut kohtalokkaita seurauksia esim. tutkimuksen käytäntöyhteyden kannalta.

Tutkijat ovat olettaneet erilaiset käytännöt epäproblemaattisiksi alueiksi. Ja vasta äskettäin – esim. Yrjö Engeströmin (1995) toimesta – on alettu oivaltaa asian olevan lähes päinvastoin: käytännöt on 'löydetty' teoriapitoisina ja teoreettisesti kiinnostavina tutkimuskohteina. Toisaalta kasvatustieteissä ei ole keskusteltu tieteenalan yhteiskunnallisesta relevanssista ja sen teoreettisesta merkityksestä ihmisten toimintaa koskevan tiedon kokonaisproduktiossa. Nämä kysymykset eivät ole erillisiä, vaan kiinteästi kytköksissä toisiinsa (ks. myös Grossberg 1994, 18). Onneksi on olemassa muutamia opinnäytetutkimuksia (Toiskallio 1993, Koski 1995, Simola 1995, Suoranta 1995), joissa eri näkökulmista otetaan tehtäväksi kasvatustieteen merkityksen peruspohdinta.

Arviointikriteerit

Agnes Heller (1995) on hienostuneesti eritellyt kysymystä kasvatusta ja yhteiskuntatieteiden olemuksesta, johon kysymys tutkimuksen arviointikriteereistäkin osaltaan palautuu. Hellerin ansio on erityisesti siinä, ettei hän toista väitettä kasvatusta ja sosiaalitieteiden yhteiskunnallista kietoutuneisuudesta, vaan pystyy perustellen osoittamaan, mitä tämä väite merkitsee yhteiskuntatieteiden tieteenfilosofialle. Ehkä tässä yhteydessä tärkeintä ja kiinnostavinta on nostaa esiin Hellerin esittämä ajatus rajoitetusta relativismista tai perspektivismistä, joka antaa puitteet kasvatusta ja sosiaalitieteelliselle harkitsevaisuudelle (*fronesis*).

Arviointikriteerien kannalta perspektivismi edellyttää muodollista eli *formaalia* konsensusta, joka koskee tutkijoiden velvollisuutta harjoittaa tutkimustoimintaansa rehellisesti ja johdonmukaisesti. Toisaalta *substantiaalista* konsensusta ei voida edellyttää, vaan vaatimus on "riittävästi täytetty, kun toiset ihmiset katsovat, että esitetty

teoria ja *tulkinta* on yksi monista hyvistä, oikeista ja valaisevista teorioista ja tulkinnnoista"... (emt., 21). Tämän jälkeen kysymys tulkinnan pätevyydestä siirtyy tieteellisen harkinnan alueelta yhteiskunnallisen *common sense*n alueelle, osaksi yhteiskunnallista keskustelua.

Kysymys arviointikriteereistä tarkoittaa siis yleisimmillään tieteenalan luonnetta ja sen synnyttämän tiedon asemaa tiedon yhteiskunnallisissa kentissä. Kasvatustieteen teorioiden ja tiedon sovellettavuus on riippuvaista kulloisistakin kasvatusyhteyksistä (konteksteista), joita määrittävät tilanteen osallisten sitoutuminen, tavoitteet ja kokemukset (Jussila 1995, 87-88). Toisin sanoen kysymys on neuvottelusta ja tiedon arviointi palautuu tähän tiettyyn sosiaaliseen tapahtumaan. Siksi "it is necessary to start out from the conception that where education is concerned, the truth has several forms" (emt., 90). Onko sitten eri asia sanoa totuudella olevan useita muotoja kuin sanoa olevan olemassa useita totuuksia, jää tässä pohtimatta.

Tästä näkökulmasta ei ole pitkä matka väitteeseen, jonka mukaan kasvatus ei ole akateeminen disiplina, vaan toiminta-orientoitunutta, julkisten asioiden tieteelliseen, tieteen yleisiä normeja noudattavaan, ratkaisuun tähtäävää toimintaa (Donmeyer 1996, 20). Toisin sanoen *myös* kasvatustieteellisiin käytäntöihimme – ei vain kasvatuskäytäntöihin – on koodattu sisään, ellei sosiaalisia tosiasioita (sillä tiedehän on refleктоiva ja itsekriittinen projekti), niin tieteellisiä käytäntöjä yleisempiä, tai niitä kehystäviä, ehdotuksia kasvatukselliseksi käytännöiksi; tätä kasvatustieteilijöiltä usein odotetaan. Käytännön kysymysten kohdalla he joutuvat pohtimaan Humen giljotiinina tunnetun ajatuksen merkitystä: ajatuksen mukaan siitä miten jokin asia on, ei voida päätellä sitä, miten sen pitäisi olla.

Sama epäily ja tieteen edistyksen suhteellistaminen koskee muitakin kuin kasvatustieteitä. Klaus Mäkelän (1992, 188) sanoin "suomalainen sosiologia on ... ennen kaikkea ollut ideologista tulkintatiedettä" tai neutraalimmin: "sosiologia ei niinkään ole tiede, jonka totuuden varmistaa metodi, vaan yhteiskuntaa työkseen tutkivien ammattilaisten keskustelua yhteiskunnan kanssa (Heiskala 1994, 9)". Sosiologian suhteellistaminen ulos metodin kaikkivoipuudesta sisältää tärkeän opetuksen kasvatustieteiden tulevaisuudelle: tieteilijöiden tehtävänä on keskustelu yhteiskunnan

kanssa, ei keskenään, kuten Kortteinen edellä polemisoi. Kasvatustieteilijätäkään eivät voi olla sääty itselleen, vaan heidän toimintaansa kehystävät sekä kasvatuskäytännöt että yhteiskunnallinen keskustelu kasvatuksen asemasta ja merkityksestä muuttuvissa tilanteissa. Se kuinka nämä silmämäärät kulloinkin toteutuvat ja otetaan huomioon, on ratkaistava tutkijakohtaisesti. On sallittava monenlaiset tavat ja tapojen kritiikki: niin välittömät ja välilliset interventiot kuin empiirinen, teoreettinen ja metodologinen tutkimus, ja näiden yhdistelmät. Tutkimuksen arviointikriteeritkään eivät tipu taivaasta, vaan ovat osa samasta tieteellisten käytäntöjen osin omalakisestaan, mutta pääosin yhteiskunnallisesti määräytyneestä prosessista. Arviointikysymys palautuukin kysymykseen kasvatustieteellisen yhtä hyvin kuin muun yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen rakenteistuneesta ja keskusteleavasta luonteesta.

Hyvää ja huonoa paradigmaista riippumatta

Emeritaprofessori Sirkka Ahonen (1996) on arvioinut katsauksessaan hyvin suorasukaisesti postmodernismia ja sen yhteyksiä laadulliseen tutkimukseen. Postmodernista teoriasta on kai kuitenkin mahdotonta puhua edes monikossa. Pikemminkin on ensin paikannettava keskustelun forum, tieteen- tai tiedonala, ja sitten pitäydyttävä erittelemään joitakin tähän keskusteluun kuuluvia piirteitä. Ei ole itsestään selvää, että esim. sosiologiasta, puhumattakaan kirjallisuusteoriasta, nousevat postmodernin luonnehdinnat sellaisinaan soveltuisivat kuvaamaan kasvatuksen kohteiden kulttuurista artikulaatiota jälkimodernissa.

Viittaukset postmodernin yleiseen määritelmään perustattomuuden periaatteesta (*anti- tai non-foundationalism*) auttavat ainoastaan selventämään ajatusta todellisuuden läpikonstruoituneisuudesta ja kielellisestä kietoutuneisuudesta. Kiinnostavan kasvatustieteellisen tutkimuksen aikaansaamiseksi on tästä yleisestä ideasta etsittävä ja kehiteltävä jälkimodernia kulttuuriteoriaa, joka lähtee kasvatuksen käsitteen problematisoinnista ja päättyy tätä kautta keskustelemaan sekä empiirisen tutkimuksen, kasvatuksen yhteiskunnallisen käytännön että yleisten yhteiskuntatieteen teoreettisten ajatusten kanssa.

Monilla postmodernin teoreetikoilla on lukuisia hedelmällisiä ajatuksia, jotka vaatisivat kasvatustieteellistä kääntämistä, eli ideoiden soveltamisen kasvatustieteen

ongelmanasetteluihin. 'Kasvatustieteellisellä' en tässä yhteydessä tahdo rajoittaa keskustelua, vaan edellä sanomaani viitaten korostaa rajojen ylittämisen ja tieteenalojen vuoropuhelun keskeistä merkitystä kasvatustieteellisen tutkimuksen tulevaisuudelle.

Tutkimuksessa on mahdollista tehdä hyvää ja huonoa jälkeä täysin riippumatta siitä minkä paradigman sisällä kirjoittaa. Toisesta toiseen puhe- ja kirjoitustapaan siirtyminen, puhumattakaan vieraiden tekstuaalisten käytäntöjen *ymmärtämisestä*, ei kuitenkaan aina onnistu vaikeuksitta. Lähtökohtana lieneekin hyväksyttävä ajatus tulkintayhteisöistä tai -heimoista, jotka yleisimmässä mitassa määrittävät käsityksen tieteellisen toiminnan luonteesta.

Silti väitän, että hyvät, keskinkertaiset ja huonot tutkimustekstit on mahdollista erottaa toisistaan ainakin jollain tarkkuudella riippumatta siitä, mitä lähestymistapaa tai oppineisuutta itse edustaa. Ehkä arvottamisessa auttaa, kun muistaa Juho Hollon korostaman metodin eläytyä teokseen ja lukea sitä mahdollisuuksien mukaan tekijänsä näkökulmasta. Yhteen sopimattomien ajattelutapojen olemassaolo ei voi tarkoittaa puhumattomuutta eikä kovakorvaisuutta ”vieraita” ajattelutapoja kohtaan. Ajatus pätee yhtä hyvin tieteellisissä kuin yhteiskunnallisissa käytännöissä. Uusien ajatusten tyrmäminen ja ironisointi ensikädeltä osoittaa huonoa arvostelukykystä ja oman ajattelun kapeutta – lisäksi se on vastoin tieteellisen avoimuuden periaatetta. – Mikä muu kuin sivistynyt mieli ja avara katse auttaa arvioimaan tutkimuksen hyvyttä ja valitun lähestymistavan kestävyttä? Tässä mielessä kasvatuksen ja kulttuurintutkijan tärkeä edellytys on kyky uudelleen ajatteluun ja *oman* muutoksensa kritiikkiin ja arviointiin.

Lähteet

- Ahonen, S. Postmodernismi ja laadullinen tutkimus: rajanvetoa - tietoteorian kriisin tarkastelua. *Kasvatus* 27 (2), 186-195.
- Allardt, E. 1995. Tiede ja olennaiset kysymykset. *Tiedepolitiikka* 20 (4), 5-12.
- Bernstein, R. 1993. The new constellation: the ethical-political horizons of modernity/postmodernity. Cambridge: Polity Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction: entering the field of qualitative research. Teoksessa

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 1-17.
- Donmeyer, R. 1996. Educational research in an era of paradigm proliferation: what's a journal editor to do? *Educational Researcher* 25 (2), 19-25.
- Eagleton, T. 1994. Kirjallisuusteoria politiikkana. Terry Eagletonin haastattelu. *Niin & näin* 1 (2), 52-57.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Helsinki: Edita.
- Fish, S. 1980. Is there a text in this class? Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, H. 1994. Disturbing pleasures. learning popular culture. London & New York: Routledge.
- Grossberg, L. 1994. Introduction: bringing' it all back home - pedagogy and cultural studies. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. (toim.) Between borders. pedagogy and the politics of cultural studies. New York & London: Routledge, 1-25.
- Heiskala, R. 1990. Sosiologisen kulttuuritutkimuksen teoreettinen ja yhteiskunnallinen relevanssi. *Sosiologia* 28 (4), 308-312.
- Heiskala, R. 1994. Sosiologia modernin yhteiskunnan itsetietoisuutena ja kansallisina traditioina. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 9-37.
- Heller, A. 1995. Yhteiskuntatieteiden hermeneuttisesta metodista yhteiskuntatieteiden hermeneutiikkaan. *Niin & näin* 2 (3), 13-23.
- Jussila, J. 1995. Educational knowledge and reality. Teoksessa Kansanen, P. (toim.) Discussions on some educational issues VI. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Reports 145, 85-96.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatustiede ja ajan henki. *Kasvatus* 27 (2), 115-125.
- Kortteinen, M. 1996. Kysymys alkoholitutkimuksen suunnasta. *Alkoholipolitiikka* 61 (1), 62-65.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttien sulautumisia. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 149. Helsinki: Yliopistopaino.
- Maffesoli, M. 1995. Maailman mieli. Suom. Mika Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1992, 1960-luku: Yhteiskunnan rakenne ja sosiaalinen paine. *Sosiologia* 29 (3), 187-190.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. *Acta Universitatis Lapponiensis* 10. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. *Scripta Lingua Fennica* Edita C 99. Turun yliopisto.
- Vatimo, G. 1991. Läpinäkyvä yhteiskunta. Suom. Jussi Vähämäki. Helsinki: Gaudeamus.

II Tutkijan metodologisia työvälineitä

II. 1 Kontekstualismi kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologiassa

1920-luvun loogisessa positivismissa totuttiin ajattelemaan, että metodologia, siis maailman tieteellisen hahmottamisen mahdollisuuksien ja perusteiden kysyminen, on, tai pyrkii olemaan, riippumatonta yhteiskunnallisista olosuhteista. Myöhemmin – 1950-luvulta lähtien useiden ajattelijoiden toimesta – metodologisen toiminnan ajateltiin olevan välttämättä vuorovaikutussuhteissa muiden yhteiskunnan toimintojen kanssa. Yhteiskuntatieteet käsitettiin oikeastaan kaikkialla maailmassa tärkeiksi yhteiskunnan kaikinpuolisen kehittämisen välineiksi. Jälkimoderneissa yhteiskunnissa yhteiskuntatieteiden asema on heikentynyt. Uuden vuosituhannen alkaessa sekä metodologiset oppirakennelmat että yhteiskuntafilosofiat on jouduttu arvioimaan uudelleen.

Vaikka kysymys on kahdesta samanaikaisesta murroksesta, analyysit ja tehtävät johtopäätökset vaativat toisistaan poikkeavia työvälineitä ja toimenpiteitä. Silti molempien analyysien avainajatus on refleksiivisyys aiemmin annettuja ideoita kohtaan. Refleksiivisyydellä tarkoitetaan ”intellektuaalista käytäntöä koskevan teorian sisällyttämistä kriittiseen yhteiskuntateoriaan sen olennaisena osana ja välttämättömänä ehtona” (Wacquant 1995, 59). Sen kohde ei niinkään ole yksittäinen tutkija kuin sosiaalinen ja intellektuaalinen tiedostamaton, tutkimuksen piiloon jäävät oletukset. Tässä mielessä refleksiivisyys on kollektiivinen hanke, jonka tarkoitus on tukea yksittäisen tutkijan työtä, lisätä hänen ”epistemologista turvallisuuttaan” (mt.).

Kysymykseen siitä, elämmekö nyt suurempaa murrosta kuin aiemmin, on vastattava kiertäen: on ilmeistä, että ajan jaksottaminen ja jaksojen nimeäminen ovat ihmiselle tyypillisiä tapoja ymmärtää aikaansa ja tehdä maailmastaan selkoa. Paluu yhteiskunnattoman metodologian ihanteeseen, metodologiaan ilman tietoisuutta ja tulkintaa vallitsevista olosuhteista (asiayhteyksistä, konteksteista) lienee yhtä mahdotonta kuin vastaava ajatus yhteiskunnan ohjautumisesta ilman sosiaalteoreettista refleksiivisyyttä.

Umpikuja vai murros?

Elämme siirtymäkautta, jossa länsimaisten yhteiskuntien toimintoja luonnehtivat monet muutokset ja uudelleen suuntautumiset. Yhteiskuntateoreetikoille, filosofeille ja erityistieteilijöille (ks. esim. Beck ym. 1995) yhteisiä ovat havainnot yhteiskuntakehityksen ennakoimattomuudesta, entisten rakenteiden ja vanhojen elämäntapaa ohjanneiden itsestäänselvyyksien katoamisesta. Teknosysteemin aiheuttamat uhat eivät kosketa vain maailman rajallisuutta lajien olemassaolon mielessä ja ihmisen erityislaatuista irrottautumista olioiden paikasta olemisen ketjussa (Taylor 1995, 35). Teknologinen periaate ihmisten ulkopuolisena voimana sanelee yhä laajemmin sekä ihmisten psykologista ja sosiaalista elämää että ihmisten itsensä luomia keinotekoisia ympäristöjä ja niiden tulevaisuutta. Myös koulu ja kasvatus joutuvat uusien haasteiden eteen, kun entiset merkitykset pirstoutuvat lukuisiksi erisuuntaisiksi, eri sukupolvien kokemusmaailmoista alkunsa saaviksi käytännöiksi (ks. Laine 2000). Siirtyminen toiseen ja kolmanteen luontoon ja järjen ylivaltaan on kääntynyt itseään vastaan ja aiheuttanut erilaisia uusia uhkia ja pelkoja elämismaailmalle (ks. esim. Welton 1993, 157-160).

Nykyhetkestä on paikallistettavissa ainakin kaksi vahvaa näkymää maailman tulevaisuudesta. Toinen kertoo apokalyptista tarinaa viimeisistä ajoista ja järjen kriisistä (von Wright 1996). Tähän kertomukseen johtanutta kehitystä on yhteiskuntatieteiden historia pönkittänyt uskollaan metodeihin. Toinen malli on siinä mielessä positiivinen, että siinä jälkimodernissa nähdään sellaisia mahdollisuuksia, joita moderni ei vielä kyennyt täyttämään. Mahdollisuudet kohdistuvat ennen kaikkea positiivisesti tulkittuun elämismaailman moninaisuuteen ja Kantin valistusfilosofiassaan tavoitteeksi asettamaan

ihmisen täysi-ikäiseen individualisaatioon. Näkemyksessä lähdetään siitä humanistisesta ideasta, että yksilön ja yhteisön hyvä eivät ole ristiriidassa, ja yhteiskunta käsitetään käytännöllisesti olevan ihmistä varten.

Jo näiden suhteellisten yleisten ajatusmallien avulla alkaa käydä selväksi se, että yhteiskunnalliset tilanteet, ideologiat ja metodologinen ajattelu ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa. Huolta erityisesti kasvatuksen näkökulmasta aiheuttaa se, ettei ole varmaa voidaanko mallien esittämille asiantiloille tehdä muuta kuin pyrkiä antamaan niistä kuvauksia. Aikakauttamme luonnehtiikin monitahoinen kriisitietoisuus. Kriisit kohdistuvat niihin biologisiin, psykologisiin ja sosiaalisiin uhkiin, joita elämismaailmamme sisältävät.

Nykyisessä tilanteessa sosiaalisten ja biologisten tosiasioiden ja artefaktien suhde on kompleksinen. Sen, että sosiaalinen ja biologinen ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa toisiinsa, havaitsee selkeimmin asioiden seurauksista. Ajatellaan esim. geeniteknologiaa, virtuaalitodellisuutta, synteettisten hormonien vaikutuksia biologiseen eksistenssiin, sukupuolen tuotantoa tai ravintotekniikkaa. Jälkimmäisestä on esimerkki hullun lehmän taudiksi nimetty, biologis-sosiaalinen ilmiö. Luontoon palautuvan biologisen ja henkeen palautuvan sosiaalisen erottelun kestättömyyteen on viitannut Latour (1994) ajatuksellaan toimijoista, hybrideistä, jotka eivät palaudu luontoon eivätkä kulttuuriin.

Muodollisen kasvatuksen kohdalla kriisitietoisuus näkyy entisten kasvatustilanteiden kritiikkinä. Kritiikki on osunut sikäli kohteeseensa, että kasvatusta on ryhdytty suhteuttamaan osaksi muuta elämää ja tutkimuksessa on alettu ottaa entistä vakavammin muutkin kuin koulun ylläpitämät kasvatusyhteydet. Tämän seurauksena opettajat ja muut kasvatuksen ammattilaiset halutaan nähdä kulttuurityöntekijöinä ja julkisina intellektuelleina, jotka eivät pelkästään siirrä tietolohkareita, vaan ovat tiivistä mukana sosiaalisen elämän järjestämisessä oppimiskokemusten välityksellä (Giroux 1994, 300).

Suunnilleen tällaisesta arkipäivästä tutkija löytää itsensä tarkastellessaan tilannetta yleiseltä kannalta. Jos kulttuurinen tilanne ja yhteiskunnalliset suhdanteet muuttuvat, on tällä muutoksella välttämättömät vaikutuksena myös kasvatus- ja yhteiskuntatieteiksi kutsutun kulttuurin osa-alueen käytäntöihin. Näillä käytännöillä en nyt tarkoita vain niitä

arkisia askareita, joita tutkimukseen kuuluu, vaan laajemmin kysymyksiä tieteenalojen olemuksesta, teorioista ja erityisesti metodologioista. Kaikissa näissä on jouduttu esittämään perimmäisiä kysymyksiä kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisten käytäntöjen luonteesta ja niiden paikasta maailmassa.

Tällaiset kysymykset ovat tulleet tärkeiksi, koska entiset toiveet kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden lupauksesta selittää ja ennustaa historiallisesti muuttuvaa tutkimuskohdettaan ja kirjoittaa nuo selitys- ja ennustusyritykset yleisen lain muotoon, ovat yksi toisensa jälkeen ajautuneet umpikujaan (Eskola 1995). Kiinnostus erilaisiin lähestymistapoihin nousee juuri niistä ongelmista, joihin vanhan metodiikan soveltamisessa on päädytty. Tässä on myös se yleisin yhteys, johon laadullisiksi tutkimusmenetelmiksi kutsutut metodiikat ja niiden metodologinen vaarinotto asettuvat. Tässä on myös huomioitava metodologioiden ja metodien ero: jälkimmäisethän ovat välineitä, joita edelliset uusintavat, ja joiden järkeä ja perusteita ne kysyvät.

'Umpikuja' metodologisen tilanteen kuvaajana, lienee kuitenkin liian vahva ilmaus, jos sillä tarkoitetaan toisten metodikäytäntöjen syrjäytymistä toisten kustannuksella. Sen sijaan viitattaessaan metodiikkojen sisäisiin selitysvoiimiin umpikuja on osuva kuvaus asiaintilasta. Metodiikoilla on vaihtelevia vetovoimia ja juuri näistä murroksissa on kysymys: menetelmällisten käytäntöjen moninaistumisista. Sama koskee myös niitä metodologisia ohjenuoria, joilla menetelmiä perustellaan.

Murroksen aistii myös tutkijakohtaisesti. Kasvatustieteen kentällä on tätä nykyä nuoria tutkijoita, joita saattaisi kuvata eräänlaisina monadeina, jotka liikkuvat kysymyksenasetteluineen jouhevasti useilla tieteenaloilla rajoja ylittäen, löytämättä kuitenkaan kotiaan perinteisten tieteenalarajojen sisältä. Kun tieteenalan rakentuminen pohjautuu tietyn tutkijakollegion ajallis-paikalliseen usein sanomattomaan sosiaaliseen sopimukseen, voi sopimuksen *tietoinen* laajentaminen olla hankala tehtävä. Elämän yhteiskunnallisten perusteiden muuttuessa on syytä pohtia niitä metodologisia linjoja, joita jälkimoderni murros sisältää. Metodologisina murroskausina, jolloin vanhat tavat toimia ja ajatella eivät vaikuta elinvoimaisilta, uusien toiminta- ja ajattelumallien etsintä on jo sinänsä arvokas tehtävä yhteiskunta- ja kasvatustieteissä.

Metodologisen etsinnän mahdollisuudet

Uusien suuntien etsiminen on kuitenkin vaivalloista ellei peräti turhaa, sillä metodologiassa kaikki näyttäisi olevan jo keksitty. Ajatus uuden luomisesta saattaakin olla vain lukemattomuudesta ja filosofisesta juurettomuudesta johtuva harha. Silti vanhojenkin metodologisten ohjenuorien *etsintä ja paikallistaminen* uudessa historiallisessa tilanteessa on kohdallinen tehtävä. Etsinnän voi aloittaa ainakin kahdella toisistaan poikkeavalla tavalla.

Ensinnäkin on mahdollista ryhtyä etsimään sellaista *yhtä* metodologista *perustaa*, johon empiirinen tutkimus voisi nojata. Tällöin etsinnän kohteena ovat yhtä lailla olemisen ja tiedon perustaa kuin ihmisen olemassaoloakin koskevat kysymykset. Metodologisen etsinnän tavoitteena on löytää sellainen yksi kaikkien olemista koskeva kokonaisuus, jota kutsutaan totuudeksi. Tämä totuus ei viittaa totuutta koskevaan teoriaan tai käsitteeseen, siis niihin oppeihin, joilla luulemme maailmasta jotain tietävämme, vaan siihen mitä kreikkalaiset kuvasivat sanalla *aletheia*. Se on perusta, jonka nojalla vasta voidaan rakentaa opit tietämisestä ja olemassaolosta (Heidegger 1962, 262-269). Tällaisen perustan etsiminen on yksi aikakaudellamme käytetty tapa aloittaa filosofia alusta ja rakentaa sen perustalle uusi oppi siitä mikä on. Fenomenologiassa tavoite on kiteytetty iskulauseeksi ”*zu den Sachen selbst*”, ”suoraan itse asiaan”.

Ei ole kuitenkaan varmaa, että siinä todellisuuden kentässä, jossa empiirinen tutkimus tänään tapahtuu, olemisen ja tiedon perustan projekti *aletheian* mielessä olisi mielekäs tai edes mahdollinen. Ongelmaksi muodostuu se, että alunperin tällainen metodologisen tutkimuksen ja asennoitumisen tapa on tarkoitettu erottamaan, ei yhdistämään, luonnollisen asenteen alaiset tavanomaiset tieteet ja teoreettisen asenteen alainen ankara filosofinen ajattelu. Näin ollen tiedon mahdollisuus ylipäättään kyseenalaistetaan hyvin perustavassa merkityksessä (Husserl 1995, 42-43).

Tämä ei kuitenkaan ole estänyt fenomenologisten ideoiden soveltamista erityistieteiden eklektiseen metodologiseen ajatteluun ja alkuperältään monitahoisiin empiirisiin tutkimuksiin. Mikäli ihmiskäsityksen katsotaan kuuluvan ihmisen toimintaa koskevan tutkimuksen perustehtäviin, tarjoaa Lauri Rauhalan kehittämä filosofinen käsitteellistys kehyksen tällaiselle analyysille (kuten on jo ollut nähtävissä).

Vaikka fenomenologiaa ja tieteellistä realismia usein pidetäänkin toisilleen vastakkaisina filosofisina katsomusjärjestelminä, näyttävät ne kuitenkin asettuvan *totuuskäsitystensä* osalta samalle viivalle. Edellisen ajatus perustasta (olevasta) ja jälkimmäisen ajatus totuuden lähestymisestä olettavat samankaltaisen yksiulotteisen puitteen inhimilliselle tiedolle ja ovat tässä mielessä *essentialistisia* filosofisia katsomustapoja.

Toinen murroskauden metodologisen etsimisen mahdollisuus on Husserlin sanoin pitäytyminen luonnollisen asenteen puitteissa, jossa edellisen metodologisen mahdollisuuden universaaliusihanne ja essentialistinen totuuskäsitys hylätään. Tällöin metodologinen tutkimus ilmenee vapaan tilan kartoittamisena, metodisten käytäntöjen hahmotteluna, ei enää olemisen ja tiedon perustan etsimisenä. Siten edellä esitetyssä mielessä ymmärretyn totuuden aseman on jo lähtökohtaisesti ottanut väljempi vaatimus tarkkuuteen tai sivistävään, edifioivaan keskusteluun.

Jos essentialismin tavoitteena on perustaa filosofia uudelleen ja asettaa siitä seuranneet erityiskysymykset uudelleen, tähtää antiessentialistinen vaihtoehto post-filosofiseen kulttuuriin, kulttuuriin ilman perinteisiä filosofisia asettamuksia (ks. Rorty 1987, 55-62). Tältä osin myös post-filosofia haluaa perustaa uutta, ja onkin vaikea arvioida missä kulkee em. kahden katsannon raja: kumpi on auki-rakentamista kumpi auki-purkamista?

Edifioiva lähtökohta pyrkii eroon essentialismista sijoittamalla ihmisen ajalliseen ja paikalliseen, toisin sanoen kontekstuaaliseen maailmaan. Keskeistä tässä kahden metodologisen suuntautumisen erottelussa on, että siinä missä edellisessä kysymyksiä tarkastellaan universaalilta ja ajattomalta kannalta, otetaan jälkimmäisessä lähtökohdaksi ajattelun toteutumisen maailmallinen situaatio tai konteksti.

Konteksti tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että ajatukset, ideat ja kulttuurin muodostelmat tulevat aina joltakin ajallisesti, paikallisesti ja kielellisesti rajatulta alueelta (Hall 1992, 320). Oivalluksella, että myös tutkijoiden metodologiat ja metodiikat suhteessa tutkittaviin kohteisiinsa todellistuvat aina joissain paikoissa, on syvälle käyviä seurauksia kasvatustieteiden teorianmuodostukseen ja tutkimusmenetelmien periaatteisiin. Jos muutkin kuin universaaliuden ihanteen metodologiset ankkuriköydet

yksi toisensa jälkeen käyvät hatariksi, on tärkeätä kysyä, mitä nuo seuraukset ovat?

Metodologisen tilanteen rakenne

Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden kannalta metodologista murrosta on mahdollista jäsentää monin tavoin. Kiteyttäen olemme tilanteessa, jossa metodisten näkemysten moninaisuudesta piirtyy esiin ihminen tutkimuskohteena, joka rakentaa sosiaalista todellisuuttaan neuvotellen, puhuen ja toimien (Suoranta 1995, 196).

Yhdeltä kannalta katsoen tämä tarkoittaa sitä, että sosiaalisen todellisuuden ja siitä kertovan esityksen välinen suhde on ongelmallistunut. Puhutaan representaation kriisistä (ks. esim. Denzin 1994). Enää ei viattomasti uskota, että menetelmäkäytännöt muodostaisivat ikkunan, jonka kautta tutkijat ja lukijat pääsisivät katselemaan sosiaaliseen todellisuuteen. Samalla on jouduttu kysymään uudelleen toisaalta tutkijan suhdetta tutkimuskohteeseensa, toisaalta suhdetta käyttämiinsä metodeihin.

Suhteessa edelliseen on kysytty: seisovatko tutkijat jollakin ulkopuolisella tasanteella tarkkailemassa tutkimuskohdettaan vai ovatko he välttämättömästi osa tutkimuskohdettaan omilla teksteillään ja käytännöillään? Kysymyksessä ollaan kallistuttu kannalle, jossa yhtä vähän kuin tutkija kykenee teoriattomaan katseeseen, pystyy hän liihottelemaan lintuperspektiivissään. Hansonilainen huomautus havaintojen teoriapitoisuudesta samoin kuin tiedon sosiologien painottama käsitys sosiaalisuuden pakottavasta voimasta ovat tästä syystä yhtä voimakkaita tutkimusta ohjaavia perusolettamuksia.

Entä kysymys tutkijan menetelmäsidonaisuudesta: jos ajatus yhdestä yltäkylläisestä metodista on mennyt, onko ajattelulle olemassa toisenlaisia ohjenuoria tai edes joitain etenemisteitä? Tässä, jos missä, tutkimuksen kenttä on avoin. Jos valmiin metodiikan ajatus ei vaikuta uskottavalta, on metodiikkaa ryhdyttävä rakentamaan toisella tavalla.

Kiinnostavaksi ja keskeiseksi tulee pohtia omaa suhdettaan siihen sosiaalisen maailman osaan, jota tutkii, ottaen todesta oman subjektiivisuutensa tai ne monet minuudet, jotka tutkimussuhde tuottaa ja ne tiedostamattomat lähtökohdat, jotka se paljastaa. Ylipäättään rehellisempää kuin uusintaa objektiivisuuden mantraa, on tuoda kirjoittava ja tutkiva

moniminänsä esiin niissä elämänoloissa ja -yhteyksissä, jotka kulloinkin vallitsevat. Ehkä hieman paradoksaalisestikin vain subjektiivisuuden tiedostamisen kautta on tutkimuksessa mahdollista olla objektiivinen.

Jo edellä sanottu auttaa panostamaan tutkimuksellisen mielikuvituksen käyttöön ja vapauttaa tutkijan yhden metodin metsästyksestä. Tutkimuksellinen ideaherkkyys tarkoittaa eräänlaista dramatisoinnin taitoa, taitoa avata tutkimuskohteeseen uusia näköaloja ja nostaa siitä aiemmin huomaamattomia merkityksiä ja ”ilmestyksiä”, jotka jollain tavoin muuttavat sekä tutkijaa että tutkittavaa. Tällöin tutkimuksen intressi on usein hakemattakin myös vavahduttava ja vapauttava, emansipatorinen, ja sisältää annoksen toimintakykyisyyden lisääntymistä, empowermenttia.

Todellisuuden kuvaamisen kriisi koskettaa myös teorian ja käytännön suhdetta. Vaikka sosiaalisen todellisuuden kohtausten ja tutkijan näkyjen välinen suhde onkin monisäikeinen ja alati uhattuna, korostetaan nykyisin käytännön *paikallisen tiedon* ja tutkimuksen kielipeliin kuuluvien *teoreettisten käsitteiden vuoropuhelua*. Miten muuten voisi ollakaan? Painotus on kaiken lisäksi hyvin toimivissa käytännöissä, ei enää teorioissa (Eskola 1997; Suoranta 1999). Kun esimerkiksi kasvatuksen alalla puhutaan enenevässä määrin tutkivan opettajan puolesta, tarkoittaa tämä aivan uusia haasteita myös kasvatustieteen metodologialle. Tämän sanominen ei tarkoita, että paikallisen käytännön pitäisi oppia teorian kieli tai että teorian tulisi omaksua käytännön puhetavat.

Siitä huolimatta, että kummallakin käytännön alueella toiminnalla on omat tehtävänsä, nousee sekä tutkimuksen että muiden käytäntöjen merkitys, mieli ja luotettavuus siitä, että ihannetilanteessa sekä tutkija että tutkittava käytäntö pystyvät vastavuoroisesti tekemään itsensä ymmärrettäväksi eli kääntämään konstruoimansa merkitykset toistensa kielille (Heller 1995, 17). Parhaassa tapauksessa tämä käännettävyys tai molemminpuolinen kohtaaminen johtaa toimintaa ohjaaviin johtopäätöksiin. Sanalla sanoen, käytännöllisen ja teoreettisen toiminnan suhde on tutkimuksessa vuorovaikutussuhde, jota voi parhaimmillaan kuvata sellaisen oppimiskehän kaltaiseksi, jossa aktiivisesti osallistutaan *neuvotellen* sosiaalisen todellisuuden pienoismaailmoiden tuottamiseen.

Edellisten teemojen lisäksi representaation kriisi koskee sitä, miten sosiaalisen todellisuuden moninaisuudet tulisi ylipäättään määritellä tutkimuksellisia tarkoituksia ajatellen. Kontekstuaalisuuden idea, se, että asioilla on merkitys asiayhteydestä riippuen, avaa kiinnostavia näkökulmia ihmistutkimuksen metodologiaan. Kontekstualismin juuret kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä ovat sellaisissa lähestymistavoissa, joita voidaan yleisesti kutsua konstruktionistisiksi. Kontekstin käsitteen käyttöä ja kontekstualismin ajatuksen tulemistä kasvatus- ja yhteiskuntatieteisiin voi kuvata kolmivaiheisena siirtymänä.

1) Konteksti voidaan ensinnäkin nähdä tutkimuksen ulkopuolisena vaikutuksena. Erityisesti se ymmärrettiin koeasetelmien virhelähteenä, joka pyrittiin eliminoimaan ja minimoimaan sen vaikutus. Yhteistä tällaisille tutkimustavoille on Mishlerin (1979, 3) mukaan juuri *context-stripping*, kontekstista vapautuminen, joka perustuu vanhan positivistisen tieteen ajatukseen yhtenäismetodista ja yleisten lakien varaan rakentuvasta selittämisestä. Taustalla oli myös kysymys tutkimuksen legitimaatiosta: niiden voiman perusteleminen puhtaalla metodilla.

2) Toiseksi konteksti voidaan ymmärtää edelleen vaikuttavan tutkimuksen ulkopuolisena häiriötekijänä, mutta nyt se pyrittiin ottamaan entistä tarkemmin huomioon koeasetelmissa ja niiden tulkinnaissa. Tällaisesta ajattelusta, jossa konteksti määritellään tutkimuksen puitteeksi, käy esimerkkinä ekologisen validiteetin ajatus ja Bronfenbrennerin tulkinnot koelaboratorioista sosiaalisina paikkoina. Ne muodostavat omanlaisensa sosiaalisen kontekstin omine vaikutuksineen eivätkä tässä mielessä ole muita sosiaalisia tilanteita puhtaampia.

3) Kolmas askel otetaan, kun kontekstia ei enää tulkita vain tutkimuksen ulkoiseksi kehykseksi, vaan aletaan nähdä se keskeisenä ymmärtämisyyhteytenä, joka mahdollistaa inhimillisen vuorovaikutuksen. Tällöin "konteksti ymmärretään ei vain rajoittavana ulkoisena alueena, vaan tutkimuskohteen perustavana osana" (Seddon 1995, 397). Kun konteksti nähdään tutkimuskohteita ja -asetelmia rakentavana pikemminkin kuin niitä vääristävänä seikkana, tullaan samalla sitoneeksi yhteen tieteellinen toiminta, kieli kommunikaation välineenä ja se ajallis-paikallinen yhteys, jossa (tässä tapauksessa tieteellinen) toiminta tapahtuu. Vasta tämä kokonaisuus muodostaa tutkittavan ilmiön tai

ylipäättään kulloinkin kyseessä olevan asian *merkityksen*. Myös kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisen toimeliaisuuden oikeutus, samalla sen vastuuvapaus tai -vapaudettomuus, tulee perusteltavaksi entisestä metodin auktoriteetista poikkeavilla tavoilla.

On kuitenkin otettava mahdollisuutena huomioon, että kontekstualismin mukana esim. abstraktien piirrekimppujen determinismi siirtyy koskemaan tutkittavaa ilmiötä ympäröiviä konkreettisia tilanteita ja toimintaa tai että yhteiskunta-analyysin huomioiminen tuo mukanaan korostuneen rakennenäkökulman entisen psykologismin tilalle.

Merkitysten kalat

Kontekstualismista on myös yleisempiä seurauksia tutkimustoiminnan itseymmärrykseen (ks. Suoranta 1996, 23), mutta tässä yhteydessä tehdään ainoastaan muutama erityinen havainto kontekstualismin seurauksista. *Kontekstualismi siis viittaa toimintojen tilannesidonnaisuuteen. Toiminnan merkitys on kiinni siitä, millaisessa asiayhteydessä, millaisessa kontekstissa, toiminta tapahtuu.* Asiaa voi ajatella analogisena Wittgensteinin perspektivismille: on kontekstista kiinni näemmekö vaihduntakuvion ankkana vai jäniksenä. Keskeisellä sijalla on asiayhteyksien oma koreografia, joka antaa niille merkityksen ja jopa tuottaa tutkittavia kohteita. Käsitys kontekstuaalisuudesta sisältää tämän lisäksi laajemmankin teorian sosiaalisen todellisuuden luonteesta.

Näkemykseen on nimittäin kirjoitettu perusoletuksia, jotka koskevat sekä ihmistä että kielen ja tekstin merkitystä. Kontekstuaalisuuden idea esimerkiksi sanoo, ettei ole mielekäästä pitää ihmisiä olemukseltaan eheinä ja yhtenäisinä, vaan juuri elämän kohtauksellisuudesta ja käytäntöjen moneuksista johtuen tarkastella heitä erilaisten toimintojen yhteyksissä ja heidän toteutumistaan osana erilaisia käytäntöjä. Tässä on se, mistä Väinö Linna (1990, 364) puhuu ihmiselämän suhteellisuuden teoriana: tietoisuutena "siitä, että mikään ei ole koskaan kiinteää ja pysyvää, vaan kaikki on muuttuvaa, koko loputtoman rikas ja muuttelevainen elämän verkosto ...".

Kielen ja tekstin merkityksen suhteen eräissä realistisissa tulkinnoissa (ks. Siljander

1995) lähdetään sellaisesta käsityksestä, että yhteisten merkitysten ja intersubjektiiivisuuden kannalta on tehtävä nk. realistinen oletus tekstin tai käytännön merkityksestä. On luonnollista, että teksteillä ja toiminnoilla on lähtökohdissaan tekijöidensä niihin lataamia merkityksiä, mutta nämä ovat vasta merkityksellistymispolkujen lähtökohtia.

Tässä mielessä on kyseenalaista väittää, että tekstin tai toiminnan merkitys kokonaisuudessaan sisältyisi siihen itseensä. Pikemminkin vaikuttaa luontevalta ajatella, että kontekstin muuttuessa, vaihtuu myös tekstin tai toiminnan merkitys. Eikä vain vaihdu, vaan saa toiminta/teksti uusia ja toisistaan poikkeavia merkityksiä kontekstista riippuen. Kaikille kulttuurituotteille, olivat ne sitten tekstejä, sävellyksiä, kuvia tai esteettisiä esineitä, on luontaista, että ne alkavat elää omaa elämäänsä varsinaisen luomisensa jälkeen. Ts. ne alkavat irtautua tekijäintentioista (*intentio auctoris*) kohti tulkitsijaintentioita (*intentio lectoris*). Jääkö tekstin ja lukijan väliin jokin kolmas mahdollisuus, omalakinen entiteettinsä, esim. tekstinintentio (*intentio operis*), onkin jo toisen jutun arvoinen kysymys (ks. Eco ym. 1994).

Realistinen tulkinta tekstin ja todellisuuden suhteesta jättää oven avoimeksi totuuden korrespondenssiteorian mukaiselle problematiikalle säilyttäessään kuilun tekstin ja todellisuuden välillä. Tilanteisuuden huomioivassa ajattelussa vastaavuuden ongelma poistuu, koska kieltä tai tekstiä ei eroteta muusta todellisuudesta. Mitään tekstin ja tulkinnan välistä ulkokohtaista suhdetta ei tällöin tarvitse olettaa: jokainen toiminta merkityksellistyy kulloinkin valitun tulkintakehyksen, kontekstin, puitteissa ja jokainen sana on Pentti Saarikosken sanoin "meri joka vilisee eri merkitysten kaloja." Tällaisen kielikäsitteiden puitteissa on totuttu puhumaan indeksikaalisuudesta ja indeksikaalisista ilmaisuista, jotka tuovat esiin ensisijassa niitä käyttävän puhujan tunteita, ajatuksia ja intentioita.

Jos metodologisten ismien selkeiden määrittelyjen myötä ovat menneet myös yksituumaiset tavat tehdä älyllistä työtä, ei tästä seuraa sitä äkkijyrkkää päätelmää, että todellisuus olisi kokonaan kadotettu, että tutkijat olisivat pakotettuja pelaamaan vain itseensä viittavilla kielipeleillä, päinvastoin. Kun yritetään vakavasti miettiä mahdollisuutta, että kieli ja sen käyttö erilaisissa asiayhteyksissä on *osa todellisuutta*

eikä sen peili tai vajavainen heijaste, päästään todellisuuteen palaamaan takaisin. Nyt paluu, ja se kokonaisuus, jota sanalla 'todellisuus' kuvataan, on kuitenkin entistä avarampi ja sulkee sisäänsä entistä enemmän ihmistutkimuksen kannalta kiinnostavia elementtejä.

Kysymys ei ole alistumisesta tulkintojen moninaisuuden valtaan, vaan niiden mahdollisuuksien näkemisestä, joista subjektiivisesti tulkittu ja yhteisesti jaettu kulttuurinen maailma koostuu. Tässä tilanteessa metodologisia maamerkkejä tarvitaan ennen kaikkea siksi, että edelleen tunnistaissimme toimintamme puitteet ja seuraukset. Maamerkkejä ei kuitenkaan enää voi ottaa toiminnan vastaansanomattomina määritelminä, vaan tieteellisten heimojen sosiaalisin sitein vahvistamina sopimuksina, jotka nimeävät tieteen ja tekevät sen näkyväksi.

Kontekstuaalisuuden idean avulla voi nähdä, kuinka tieteen ja inhimillisen elämän elementit, historialliset ja suhdanteittain muuttuvat käytännöt, ovat eräänlaisia kulttuurivarastoja, joista rakentuu kulloisenkin aikakauden ei vain sosiaalinen vaan myös materiaallinen maailma. Kiteytetysti, kontekstuaalisuus osoittaa 'yhteiskunnallisen' ja 'metodologisen' kietoutumisen yhteen.

Murroksen vaatimukset

Alussa mainitut teemat pakottavat vetämään johtopäätöksiä tutkijalta edellytettävistä taidoista tai vaatimuksista. Ensimmäinen on refleksiivisyyden idea. Tutkijalta voidaan odottaa sekä sosiaalisen teorian, yhteiskunnallisen ajattelun että metodologisen refleksiivisyyden yhtäaikaista hallintaa. Tämä on ankara vaatimus. Metodologia, tutkimus ja menetelmäkäytännöt ilman yhteiskunnallista kontekstia eivät enää riitä. Tutkijan metodisen ajattelun on tavoitettava oma todellistumisensa aikalais- ja yhteiskunta-analyysin keinoin.

Kasvatustieteilijän kannalta kiinnostavaksi nousevat ne kasvatuksen puitteet, joiden kehyksenä ovat arkipäivän kulttuurivarastot, jotka tänään täyttyvät yhä enemmän populaarikulttuurin ja mediateollisuuden tuotteilla. Jos metodologinen käytäntö on vuorovaikutuksessa yleisten yhteiskunnallisten käytäntöjen kanssa, joskin aina hieman myöhästellen, voidaan tämän seikan saattelemana alkaa punnita nykykulttuurin yleisten

merkitysten lisäksi myös niiden kasvatuksellisia latauksia.

Toiseksi kasvat- ja yhteiskuntatieteiden metodologinen murros vaatii ottamaan uudelleen tarkasteluun monia oman projektinsa juuria. Tällöin pohdinnan ja uuden metodologisen rakennelman perustoina toimivat esim. analyttisestä filosofiasta tutut säännön seuraamisen ja kielipelin ideat sosiaalisen toiminnan metaforina, fenomenologialähtöinen elämismailman käsite ja alunperin marxilaisen ajattelun luomus sosiaalisen todellisuuden rakentumisen dialektisesta luonteesta. Näistä ja monista muista aiheista rakentuu eklektinen kokonaisuus, joka murtanee kasvatustieteen metodologian yksioikoista yhtenäiskulttuuria (ks. Husa 1996).

Kolmanneksi yhä vankemmin on nähtävissä, että tutkimukset rakentuvat empiirisen aineiston, teoreettisen lukeneisuuden ja persoonallisen näkemyksen vuoropuheluun. Tällaista suuntautumista saattaisi pitää vihjeenä ellei peräti todisteena siitä, että tutkijat ovat poliittisia eläimiä ja tekstiensä kautta - aineistojaan milloin tästä, milloin tuosta kulmasta katsellen, peilaten niihin milloin ahdistuksiaan, milloin ideologioitaan - keskustelevat yhteiskunnan kanssa sen eri piirteitä kommentoiden. Tutkimuksista tulee aikalaiskritiikkejä, ehkä tätä kautta myös normatiivisia ohjelmia, joita voidaan perustella esim. asioiden yleisinhimillisellä luonteella.

Tällaisen refleksiivisyyteen tähtäävän konstruktivismin ongelmaksi muodostuu kuitenkin Bourdieun (Bourdieu & Wacquant 1995, 65) esiin nostama kysymys tieteenalojen kollektiivisesta epistemologisesta tiedostamattomasta. Tieteilijöiden olisi ts. muututtava refleksiivisiksi suhteessa omien tieteenalojensa käytäntöihin, mutta vältettävä muuttamasta refleksiivisyyttä henkilökohtaiseksi itseanalyyksiksi.

Hedelmätön relativismi viittaa ennen kaikkea kantaan, jonka pohjalta ei voida lausua minkäänlaisia arvoarvostelmia (jos ”kaikki käy” -lausetta ei lasketa arvostelmaksi), eikä ottaa kantaa sosiaaliseen muutokseen. Tässä mielessä uusliberalistinen ja konservatiivinen kasvatusajattelu edustavat hedelmätöntä relativismia. Rakentava relativismi sen sijaan viittaa näkemykseen, joka korostaa sosiaalisen todellisuuden ja totuuden neuvottelunvaraisuutta ja osin keinotekoisuutta. Tässä relativismin

suuntauksessa korostuvat kriittisyyden, muutoksen ja toisin ajattelun ja toimimisen mahdollisuudet.

Jotta ajautuminen hedelmättömään relativismiin olisi vältettävissä, konstruktionismista ja kontekstualismin uusista muodoista ammentavan kasvatustieteen metodologian tulee tehdä selkoa mm. siitä missä kulkee tunnustuskirjallisuuden ja refleksiivisen kasvatustieteen raja. Rajaa sopisi ilmeisesti ajatella juuri siihen, missä omassa tutkimuksessa ollaan luiskahtamassa psykoanalyysin puolelle etsittäessä varmuutta murrosten maailmassa.

Lähteet

- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. Nykyaajan jäljillä. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Jyväskylä: Joensuu University Press.
- Denzin, N. 1994. Evaluating qualitative research in the poststructural moment: the lessons James Joyce teaches us. *Qualitative Studies in Education* 7 (4), 295-308.
- Eco, U. with R. Rorty, J. Culler & C. Brooke-Rose 1994. Interpretation and overinterpretation. Cambridge University Press.
- Eskola, A. 1995. Metodologisia umpikujia ja ulospääsyiteitä. Teoksessa Jussila, J. & Rajala, R. (toim.) *Rajan ylityksiä. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C 10*, 41-52.
- Eskola, A. 1997. Jäähvyäisluentoja. Helsinki: Tammi.
- Giroux, H. 1994. Doing cultural studies: youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review* 64 (3), 278-308.
- Hall, S. 1992. Kulttuurin ja politiikan murroksia. Jyväskylä: Vastapaino.
- Heidegger, M. 1962. Time and being. Oxford: Basil Blackwell.
- Heller, A. 1995. Yhteiskuntatieteiden hermeneuttisesta metodista yhteiskuntatieteiden hermeneutiikkaan. *Niin & Näin* 2 (3), 13-23.
- Husa, S. 1996. Oliko se sittenkin Odysseuksen harharetki? *Aikuiskasvatus* 16 (1), 56-57.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Suom. Juha Himanka, Janita Hämäläinen, Hannu Sivenius. Helsinki: Loki-kirjat.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Jyväskylä: SoPhi.
- Latour, B. 1994. We have never been modern. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Linna, V. 1990. Murroksia. Esseitä, puheita ja kirjoituksia. Juva: WSOY.
- Mishler, E. 1979. Meaning in context: is there any other kind? *Harvard Educational Review* 49 (1), 1-19.
- Rorty, R. 1987. Pragmatism and philosophy. Teoksessa Baynes, K., Bohman, J. & McCarthy, T. (toim.) *After philosophy. end or transformation?* Cambridge, Mass. & London: The MIT Press, 26-66.
- Seddon, T. 1995. Defining the real: context and beyond. *Qualitative Studies in Education* 8 (4), 393-405.
- Siljander, P. 1995. Teksti ja todellisuus – laadullisen aineiston tulkinnan edellytyksiä. Teoksessa Eskola, J., Mäkelä, J., & Suoranta, J. (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C* 8, 111-130.
- Suoranta, J. 1995. Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista.* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B 13, 193-207.
- Suoranta, J. 1996. Aikuiskasvatustutkimuksen sovellettavuuden ja käytännöllisyyden ongelmia. *Aikuiskasvatus* 16 (1), 19-23.
- Suoranta, J. 1999. Kohti neuvottelukeskeistä käytäntösuhdetta. Teoksessa Eskola, J. (toim.) *Kymmenen tarinaa ja kymmenen vuotta sosiaalispykologiaa. Kuopion yliopiston selvityksiä E* 12. Kuopion yliopisto, 89-109.
- Taylor, Charles 1995. *Autenttisuuden etiikka.* Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- von Wright, G. H. 1996. *Ihminen kulttuurin murroksessa.* Keuruu: Otava.
- Wacquant, L. 1995. Kohti sosiaalista prakseologiaa: Bourdieun sosiologian rakenne ja logiikka. Teoksessa Bourdieu, P. & Wacquant, L.: *Refleksiiviseen sosiologiaan.* Jyväskylä: Joensuu University Press.
- Welton, M. 1993. Social Revolutionary Learning: The New Social Movements as Learning Sites. *Adult Education Quarterly* 43 (3), 152-164.

II. 2 Konstruktionismi ja realismi

”I hold that there is a very broad and loose sense in which all of us these days are constructivists, but, as usual, ’God is in the details’” (Phillips 1995, 5).

Tässä luvussa tarkastelen konstruktionismia ja tieteellistä realismia, kahta metodologista ajattelutapaa, erityisesti kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteellistä toimintaa ajatellen pidän konstruktionismia realismia kiinnostavampana epistemologisena ja ontologisena uskomuskimppuna. Tästä johtuen luku painottuu konstruktionismin erittelyyn realismin jäädessä enemmän haamuvastustajan osaan.

En kuitenkaan rakenna tekstiä edellisten näkemysten vastakohtaisuudesta, sillä kärjekäs vastakohtaistaminen ei useinkaan ole hedelmällinen lähestymistapa kasvatustieteiden eklektisen metodologian kehittämisessä. Eklektismia pidetään teoriassa, metodologiassa ja menetelmäkäytännöissäkkin usein halveksittavana ajattelutapana samalla kun tutkimukselle vaaditaan ehyttä teoreettista viitekehystä. Eklektinen suhtautuminen em. alueiden kehittämiseen on kuitenkin nähdäkseni järkevä toimintatapa: se antaa myös mahdollisuuden teorioiden ja menetelmien valintaan, vertailuun, kritiikkiin ja kehittämiseen. Rigideinkin oppi on syntynyt eklektisessä prosessissa: yksikään ajatus ei synny tyhjästä niin kuin ”kukaan ei synny yksin, ei ole ihmistä ilman taustaansa, ei ketään ilman varjoaan” (Paasilinna 1996, 19). Luvun lopuksi yritän edetä dikotomian tuolle puolen tiivistämällä teoreettisista näkökulmista esiin lausumia osaksi kasvatustieteellisen tutkimuksen metodologista kehitystyötä. Pohdin myös käymäni metodologisen diskurssin mielekkyyttä kasvatuskäytännön kannalta.

Tieteellinen realismi

"Se, että jokainen totuuskokemus on tulkintakokemus, on nykyään lähes banaali tosiasia. Siitä ovat yhtä mieltä niin eksistentialismi, uuskantilaisuus, fenomenologia kuin myös uuspositivistinen ja analyyttinenkin perinne" (Vähämäki 1995, 270.)

Missään järkevissä realismin muodoissa ei enää uskota, että todellisuuteen sinänsä olisi pääsyä, vähiten uskomus elää *tieteellisessä* realismissa. Käsittelenkin jatkossa nimenomaan tieteellistä realismia. Tieteellisessä realismissa tehty myönnitys konstruktionismille ei kuitenkaan tarkoita, että ihmisestä riippumattoman todellisuuden olemassaoloa millään tavoin kyseenalaistettaisiin. Todellisuus on olemassa itsessään, ennen ihmistä ja ihmisestä riippumatta. Oletusta selventää materialistinen ajatus todellisuuden *emergentistä* luonteesta. Suomessa emergentin materialismin näkökulmaa on ansiokkaasti selvittänyt Ilkka Niiniluoto kirjassaan *Maailma, minä ja kulttuuri* (1990).

Emergentin materialismin mukaan evoluutio on ajan saatossa tuottanut yhä kompleksisempia rakenteita, joiden ilmaantuminen ei olisi ollut mahdollista ennen vähemmän kompleksisia olemassaolon muotoja. Ajatuksen teleologisuus selittyy sillä, että kompleksisimmaksi kaikista evoluution tuotteista oletetaan inhimillinen tietoisuus materiaalisine perustoineen. Selventäen: eloton aines on edeltänyt limasieniä ja alkueläimiä, jotka taas ovat olleet ihmisen edellytyksiä. Ihminen, eikä vain Lahtinen, on siis alkujaan ollut ahvena, ja tähän tulokseen ovat tulleet tiedemiehet talousjärjestelmästä riippumatta.

Tieteelliset realistit ovat pitkään pohtineet totuuden käsitettä ja joutuneet peilaamaan käsityksiään loogisten positivistien äärimmäisen kapeaan totuusteoreettiseen kantaan, jonka esim. Ayer (1946, 87) esitti aikanaan seuraavasti:

"The purpose of a 'theory of truth' is simply to describe the criteria by which the validity of the various kinds of propositions is determined ... the object of a 'theory of truth' can only be to show how propositions are validated."

Näkemyksessä ei kysytä totuutta (*what is truth?*), totuuden ontologiaa tai todellisuuden luonnetta (*what is there ?*), vaan puhutaan totuusteoriasta käsitteellisenä abstraktiona. Ei siis kysytä totuusteorian metafyyksistä ulkopuolta tai sitä, missä se sosiaalisesti ja historiallisesti sijaitsee.

Nyttemmin em. totuuden määritelmä on korvattu totuuden lähestymisen käsitteellä, joka on sopusoinnissa totuuden korrespondenssiteorian kanssa. Tärkeä ero on siinä, että totuuden lähestymisen ontologia antaa sijan niin historiallisille, sosiaalisille kuin kvanttifysiikan objekteille, jotka eivät paljastu puhtaassa havainnossa eivätkä helposti pelkisty käsitteellistettävään muotoon. Totuuden lähentymisen idea sallii ottaa huomioon välitykset, inhimilliset tietoisuuden rakenteen, Kantin ymmärtämisen apriorit kategoriat, ja inhimillisen kielen, jotka vaikuttavat todellisuuden ja inhimillisen tietoisuuden välissä.

Totuuden korrespondenssiteoria pitää myös sisällään ontologisen käsityksen ihmisestä riippumattoman todellisuuden olemassaolosta. Käsityskanta on terveen järjen mukainen. Maailman havainnosta riippumattoman olemassaolon kieltäminen johtaisi vaikeasti perusteltavaan, joskin maailman kaoottisuuden keskellä joskus houkuttelevaan solipsismiin. Konstruktionismissakaan ei yleensä tahdota kieltää todellisuuden havainnosta riippumatonta olemassaoloa, vaikka kysymys onkin ongelmallinen (ks. alempana).

Tieteellisessä realismissa hyväksytään edellä mainitut inhimilliset välitykset maailman ja ihmisen välillä. Juuri siksi puhutaan totuuden lähestymisestä, totuuden raja-arvosta, tai popperilaisittain maailmaa koskevien teorioiden falsifioinnista. Siksi myös erilaisten maailman havainnoimisen menetelmien (tieteelliset menetelmät, taiteellinen katsanto) luonne on välineellinen. Uskotaan tarvittavan jokin väline, jolla maailmasta voidaan saada kiinni.

Sosiaaliset tosiasiat

Tieteellisen realismin ja laajemmin analyyttisen filosofian tieto-opissa ja ontologiassa on usein keskitytty pohtimaan luonnontieteiden (*big science*) peruskysymyksiä. Esimerkiksi taannoinen Alan Sokal-jupakka ei käy ymmärretyksi ilman luonnontieteellisten ja

yhteiskuntatieteellisten peruskomusten välistä erottelua. Erottelulla en viittaa ymmärtämiseen ja selittämiseen, vaan syvempään maailmankatsomukselliseen eroon joka pitää yllä mm. keskustelua todellisuuden olemuksesta ja ihmisen asemasta todellisuudessa. Haluan tässä kuitenkin erityisesti korostaa, että analyyttisen filosofian ja tieteellisen realismin piirissä on myös ajattelijoita, jotka ovat käsitelleet tuotannossaan yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden kysymyksiä.

Sykäys yhteiskuntatieteiden suuntaan on tullut ennen kaikkea Wittgensteinin myöhemmän kauden ajattelusta, jossa painotus oli kielessä maailman rakentamisen ja inhimillisen kanssakäymisen välineenä. G. H. von Wrightin teos *Explanation and understanding* on paradigmaattinen tieto-opilliselta kannalta. Peter Winchin panos suomennettussakin teoksessa *Yhteiskuntatiede ja toiminta* taas on enemmän käytännöllis-filosofinen. Luonnollisesti on monia muitakin tutkijoita, jotka liikkuvat kysymyksineen filosofian ja erityistieteen rajamaastossa ja rakentavat yhteiskuntatiedettään tieteellisen realismin hengessä. Maininnan arvoisia ovat Rom Harrén mittavat tutkimukset ihmisen persoonallisesta ja sosiaalisesta olemisesta, joilla olisi annettavaa myös kasvatustieteelliselle teoretisoinnille. Kriittinen katsaus Harrén näkemyksiin on Scott & Stam (1996).

En kuitenkaan nyt tarkastele edellä mainittujen ajattelijoiden kehittelyitä, vaan puutun John Searlen ideoihin esimerkkinä analyyttisen perinteen annista sosiaalitieteiden teorialle. Kirjassaan *Minds, brains, and science* (1984) Searle pohtii sosiaali- ja kasvatustieteiden kannalta keskeistä kysymystä, mikä erottaa luonnontieteet kasvatus- ja yhteiskuntatieteistä? Lähtökohtana on lisäksi kysymys, miksi luonnontieteiden menetelmät eivät ole tuottaneet kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä vastaavia tuloksia kuin luonnontieteissä? Searlen mukaan vastaus löytyy, kun tarkastellaan eroja em. tieteiden kohteissa tai niissä toimintatavoissa, joilla kohteet ilmenevät sosiaalisessa todellisuudessa. Jotta luonnontieteiden kaltainen edistys olisi mahdollista myös yhteiskuntatieteissä, pitäisi niiden kohdalla olla olemassa samanlaisia lakeja, joita luonnontieteissä on konstruoitu/löydetty. Kautta-viiva on paikallaan siksi, etten halua lähteä pohtimaan kysymystä, ovatko lait luonnon ominaisuuksia vai ihmisen havaintokyvyn laatuja, ts. onko luonto "todella", "itsessään" näiden tai noiden lakien omainen vai olemmeko me leimanneet sen tällaisiksi tai tuollaisiksi laeiksi. Oma kantani

on se, että luonnon lait ovat ihmisten tekoa ja käsitteellisinä järjestyksinä ne palvelevat tiettyä inhimillistä käytäntöä (Suoranta 1995, 196), esim. kasvatusta, oli toiminnan tiedonintressi tai pyrkimys sitten mikä tahansa. Tästä lähtökohdasta Searle (emt., 81-82) esittää päättelyketjun, jossa todellisuuden laaduista otetaan vertailtavaksi fysikaalinen ja psykologis-sosiaalinen:

1. Jotta sosiaalitieteissä voisi olla olemassa fysiikan tapaisia lakeja, on sosiaalisten ja psykologisten ilmiöiden ja fysikaalisten ilmiöiden välillä oltava jokin - vaikka kuinkakin kompleksinen - systemaattinen korrelaatio, ts. joitakin siltaperiaatteita korkeampien ja matalampien ilmiöiden välillä.
2. Sosiaaliset ilmiöt määritellään yleensä ihmisten kannanottojen perusteella. Raha, lupaus tai avioliitto ovat sitä mitä ihmiset näistä asioista sopivat. Tästä seuraa, että nämä kategoriat ovat fysikaalisesti avoimia (*open-ended*) eikä sille mitä pidetään rahana, lupauksena tai avioliittona, ole olemassa fysikaalisia rajoituksia.
3. Maailman sosiaalisten ja fysikaalisten piirteiden välillä ei täten voi olla olemassa mitään siltaperiaatteita. Todellisia siltaperiaatteita ei voida löytää myöskään tajunnallisille ja neurofysiologisille ilmiöiden, siis aivojen ja tajunnan välille, sillä jokaiselle sosiaaliselle käsitteelle on olemassa lukematon määrä sen toteutumisen ehtoja. Juuri ehtojen lukuisuus estää näiden käsitteiden toteutumisen tavalla, jossa tajunnalliset ja fysikaaliset piirteet korreloisivat keskenään systemaattisesti.

Lyhyesti sanottuna todellisuuden oleminen on kerroksista ja jokaisella kerroksella on oma olemisensa tapa. "Kun mittasuhteet muuttuvat, muuttuvat myös todellisuuden ominaisuudet", ja kuten "[a]tomien ominaisuuksista ei voida johtaa biologisen elämän lainalaisuuksia" (Krohn 1996, 17), ei myöskään fysikaalisesta maailmasta voida johtaa sosiaalisen elämän sääntöjä ja "lakeja". Vertailullaan Searle esittää vahvan argumentin eri tieteenalojen omien piiriontologioiden puolesta ja tulee siten perustelleeksi sosiaalitieteiden kohteiden ja, ainakin implisiitisti, menetelmien omalakisuuksien. Samalla Searle tulee myös argumentoineeksi reduktionismia ja psykofyysistä parallellismia vastaan.

Searlen loppupäätelmä on, että kasvatusta ja yhteiskuntatieteiden kohteiden omaperäisyys sisältyy ennen kaikkea intentionaalisuuteen. Koska objektit ovat intentionaalisuuden

läpäisemiä, myös niitä tutkivat tieteet perustuvat intentionaalisuuteen. Searlelle juuri intentionaaliset objektit ovat yhteiskuntatieteiden keskeinen silmämäärä. Sosiaalisen todellisuuden ominaisuudet ja sosiaalisten tosiasioiden olemus ovat kysymyksinä sivuuttaneet pohdiskelut intentionaalisista kohteista.

Tässä yhteydessä kiinnostavin on Searlen tekemä erottelu havaitsijasta riippumattomiin ja havaitsijasta riippuviin todellisuuden piirteisiin. Jälkimmäiset kuuluvat intentionaalisuuden, merkitysten ja sosiaalisten tosiasioiden maailmaan. Edelliset taas ovat olemassa havaitsimme niitä tai emme. Searle (1995, 12) antaa todellisuuden kaksijakoisuudesta seuraavat esimerkkilauseet, joissa ensimmäinen olio on olemassa havaitsijasta riippumatta, jälkimmäinen havaitsijasta riippuen: tuossa on kivi, tuossa paperipaino; kuu aiheuttaa vuoroveden, kuu on kaunis tänä iltana; maanjäristyksiä esiintyy mannerlaattojen törmäyksissä, maanjäristykset tekevät hallaa asuntokaupalle.

Esimerkkejä voi jatkaa: komeetta kiittää maapallon ohi täysin riippumatta siitä havaitseeko sitä kukaan, mutta jonkin uskonnollissävyytteisen kultin jäsenet merkityksellistävät komeetan olemassa- ja läsnäolon omalla tavallaan: heille komeetta on merkki viimeisistä ajoista ja kutsu siirtyä ajasta ikuisuuteen. Kasvatustieteilijälle kultin olemassaolo puolestaan antaa aiheen pohtia amerikkalaista yhteiskuntaa, uskontojen vapautta ja niiden merkitystä ihmisen maailmassa olemiselle.

Huomionarvoista on se, kuinka tiukasti Searle, muiden tieteellisten realistien tavoin, pitäytyy omassa filosofisessa heimossaan. Erityistieteilijän kannalta asia on outo, jäähän näin huomioimatta suuri määrä toisista tieteenperinteistä tehtyä sosiaali- ja kasvatustieteiden filosofiaa. Myös filosofian nykyisen kehityksen näkökulmasta asiaa voi ihmetellä. Vaikuttaahan siltä, esim. von Wrightin arvioiden perusteella, että suuret filosofiset koulukunnat olisivat pikemminkin lähentymässä kuin loitontumassa toisistaan. Sisällöllisesti voi kiinnittää huomiota siihen, kuinka Searlen jaottelu implisiitisti olettaa materiaalisen maailman todellisemmaksi kuin sosiaalisen. Asetelma kuitenkin muuttuu ratkaisevasti, kun siirrytään lähemmäs konstruktionistisia käsityksiä.

Richard Rortyn realismi-kritiikki

"Against positivism, which halts at phenomena – 'There are only facts' – I would say: No, facts are precisely what there is not, only interpretations. We cannot establish any fact 'in itself': perhaps it is folly to want to do such a thing. (Nietzsche 1967, 267.)

Edellinen jaottelu sosiaaliseen ja materiaaliin tosiasioihin on myös kohta, josta Richard Rorty on esittänyt Searlen filosofian ja yleistä tieteellisen realismin kritiikkiä. Rorty on tullut tunnetuksi kriitikkona, joka pyrkii hylkäämään filosofian kaksituhatuotisen projektin oman pragmatistitulkintansa perusteella. Richard Rortyn filosofiaa sopii kuvata pragmatismiksi, vaikka pragmatismi ei rajoitukaan Rortyn filosofiaan. Pragmatistit eivät jaa eivätkä usein hyväksykään toistensa näkemyksiä. Kiistellyin pragmatisteista on epäilemättä Rorty, jonka esim. Quine laske vain varauksin pragmatistisen filosofian piiriin. Rortyn filosofialle onkin tyypillistä traditioiden kieltäminen ja useiden erilaisten näkemysten yhteensovittaminen. Tiivis yleisesitys pragmatismien perusolettamuksista on esim. Murphy (1990), johon Rorty on kirjoittanut lyhyen esipuheen.

Ennen kuin siirryn tieteellisestä realismista sosiaaliseen konstruktionismin erittelyyn, viittaan välinäytöksenomaisesti Richard Rortyn esittämään Searle- ja yleiseen realismi-kritiikkiin. Rortyn pragmatismi on nimittäin huomattavan lähellä sosiaalisen konstruktivismin perusolettamuksia.

Rortyn (1994) kritiikin lähtökohtana on pragmatistinen kysymys hyödyllisyydestä tai käyttökelpoisuudesta. Mikäli tehdään ero kivien ja paperipainojen, maapallon ohi kiitävien komeettojen ja niille annettujen merkitysten välillä, on pragmatistiselta kannalta kysyttävä: mitä merkitystä jaottelulla on käytäntöä ajatellen? Rortyn mukaan Searlen jaottelulla objekteihin, jotka ovat olemassa itsestään ja niihin, jotka ovat ihmisten tekoa, ei pragmatistiselta kannalta ole mitään merkitystä.

Tällä toteamuksella on seurauksia, jotka johtavat kysymään kahden tieteellisen realismin epistemologisen dogmin mielekkyyttä. Nämä ovat: tiedon ja maailman olemassaolon riippumattomuus havainnosta ja propositioiden tarkka todellisuusrepresentaatio

(totuuden korrespondenssiteoria). Rorty pitää väitteitä sisällöttöminä ja epäkiinnostavina, ja on omistanut suuren osan filosofiastaan yrityksille poistaa ne filosofian tärkeiden teemojen joukosta. Rortyn kaltaiselle pragmatistille niiden ainoa *sense on non-sense*, siksi väitteiden tilalle on kirjoitettava parempia väitteitä.

Ensimmäistä väitettä Rorty on pyrkinyt kumoamaan lähtien siitä filosofioiden piirissä yleisesti hyväksytystä ajatuksesta, että kieli ja ajattelu ovat erottamattomasti kiinni todellisuudessa ja muodostavat yhdessä kokonaisuuden, inhimillisen tiedon perustan. Tällöin on jo lähtökohtaisesti ongelmallista pitää kiinni erottelusta kieli vs. maailma. Rorty mukaan ongelma sisältyy ajatukseen riippumattomuudesta. Rortyn mukaan pragmatistit eivät pyri kyseenalaistamaan maailman objektiivista olemassaoloa vaikka tieto maailmasta onkin aina ihmisestä kiinni. Toisaalta ei ole mielekästä ylläpitää jaottelua objektiiviseen maailmaan, todellisuuteen niin kuin se on itsessään, ja subjektiiviseen havaintoon. Käsitteellinen erottelu on alkujaan syntynyt täyttämään tiettyä käytännöllistä tehtävää. Antiikissa sillä on saatu aikaan sosiaalisia ja poliittisia muutoksia. Sittemmin kielellisen jaottelun käytännöllinen merkitys on hävinnyt ja jäljellä on jäänyt vain alkuperäisen merkityksen reliikki. Oman aikakautemme esimerkkinä voi käyttää joukkotiedotuksen ja sanomalehtijournalismin objektiivisuutta, joka sekin palvelee käytäntöä, ei jaloa moraalista periaatetta:

"It was created by greedy publishers in the last century, when new technology made it possible for them to distribute many thousands of papers rather than just a few. In order to offend fewer customers, reporters were discouraged from writing things that might give offense. So they became 'objective' ... (Bronson & Katz 1997, 31.)

Samaa ajatusta käytännöllisestä toimivuudesta tai hyödyllisyydestä sovelletaan, kun täsmällisen representaation ajatusta väitetään näennäisongelmaksi. Pragmatistille representaation idealla on kaksi merkitystä. Toisaalta toimija voi toimissaan olla täsmällinen, huolellinen, vastuullinen ja tunnollinen: historioitsija noudattaa kaikkia historian tutkimukseksi kutsutun pelin sääntöjä tai jokin toinen käytännön toimija tekee ja kehittää omaa työtään parhaan taitonsa mukaan. Pragmatismissa sanastot samoin kuin käytännön toiminnot ovat aina eksperimenttejä paremman käytännön rakentamiseksi.

Toisaalta kysymys täsmällisestä representaatiosta esitetään filosofisessa yhteydessä korrespondenssi-ongelmana, kysymyksenä lauseiden ja todellisuuden vastaavuudesta. Tähän keskusteluun pragmatistilla ei ole mitään sanottavaa, sillä olettaessaan tiedon yli-inhimillisen perustan korrespondenssin idea asettaa sellaisen ontologian, jota pragmatismissa ei voi olettaa, ja josta on siksi myös vaiettava.

Yleisesti Rortyn pragmatistista projektia luonnehtii perustattomuuden idea. Inhimillisellä tiedolla ei ole muuta perustaa kuin ihmisten lukuisat sosiaaliset käytännöt. Vääjäämättömään relativismi-syytökseen pragmatisti vastaa tiedon olevan relativistista, absoluuttista tai jotain näiden väliltä siinä määrin kuin tiedon tuottamisen sosiaaliset käytännöt ovat relativistisia, absoluuttisia tai jotain tältä väliltä.

Käytäntöjen historiallisista lukuisuuksista pragmatisteille tärkein onkin julkinen, edifioiva keskustelu. Pragmatistisen liberalismiin korostunut idea keskustelusta perustuu toisaalta ajatukselle objektiivisuudesta intersubjektiivisuutena, moraalisenä tahtona ottaa toiset ihmiset vakavasti ja kuunnella heitä, toisaalta poliittiseen tavoitteeseen pitää demokratia ja keskinäinen suvaitsevaisuus hengissä: "everything else can be settled by muddling through to some reasonable sort of compromise" (Rorty emt., 61).

Eettinenkään relativismi ei pragmatismiin kannalta ole pätevä filosofinen positio, sillä pragmatismiin oppien mukaan eettiset ja moraaliset ongelmat tulee ratkaista niissä diskursiivisissa käytännöissä, joissa ne paikallisesti esiintyvät. Oli kysymys sitten pragmatismiin filosofisesta tai poliittisesta tulkinnasta, sikäli kun näitä voi erottaa, ei pragmatismilla, kuten ei muillakaan vastaavilla aatteilla, ole muita työvälineitä käytettävissään kuin keskustelun synnyttäminen ja ylläpitäminen.

Sosiaalinen konstruktioismi

"'Everything is subjective,' you say; but even this is interpretation. The 'subject' is not something given, it is something added and invented and projected behind what there is. – Finally, is it necessary to posit an interpreter behind the interpretation? Even this is invention, hypothesis. (Nietzsche 1967, 267.)

Analyttisen filosofin ja tieteellisen realistin John Searlen kirjan nimi *The Construction of Social Reality* antaa lähtökohdan siirtyä tarkastelemaan sosiaalisiksi konstruktionismiksi kutsuttuja tieteenfilosofisia suuntauksia. On kiinnostavaa verrata Searlen kirjan nimeä Bergerin ja Luckmannin (1994) sosiaalisen konstruktionismin pikkuklassikkoksi muodostuneen kirjan nimeen *The Social Construction of Reality*. Nimien täsmälleen samojen sanojen *paikat* paljastavat erään keskeisen peruseron mainituissa katsannoissa. Lisäksi esimerkistä käy välittömästi ilmi, mitä tarkoitetaan kun strukturalismissa - konstruktionismin eräässä läheisteoriassa - puhutaan kielen syntagmaattisista suhteista, ts. siitä kuinka sanat saavat merkityksensä suhteissa ja järjestyksissä toisiinsa.

Searlen katsannon mukaan psyykkinen ja sosiaalinen todellisuus ovat rakentunut materiaallisen, havaitsijasta riippumattoman todellisuuden päälle. Bergerin ja Luckmannin kirjan nimi viittaa siihen, että koko todellisuus tulee joko tulkituksi sosiaalisen todellisuuden läpi tai, vielä vahvemmin, todellisuuden "objects are the products of symbolic interaction" (Blumer 1969, 10). Toisin sanoen todellisuus koetaan sosiaalinen semiosiksen suodattimen läpi. Kasvatus ihmisen maailmassaolemisen tapana on keskeinen osa tätä semiosista. Formaali kasvatus taas on tämän semioksiksen päälle asennettu ja poliittisesti säädelty lisäfiltri, jonka laatua vaihdellen tuotetaan, tai paremminkin oletetaan, haluttuja kasvatusvaikutuksia ja yhteiskuntaa – ketä, kenen yhteiskuntaa? – palvelevia tuloksia.

Teosten nimien pinnallinen vertailu antaa vain aavistuksen sosiaalisen konstruktionismin alaan laskettavien filosofoiden, teorioiden ja lähestymistapojen kirjavuudesta. Sosiaalista konstruktionismia ei ole helppo määritellä yleisesti tekemättä vääryyttä sen lukuisille artikulaatioille. Jos käsitteestä jätetään määre 'sosiaalinen' pois ja muutetaan konstruktionismi konstruktivismiksi, muuttuu määrittelemisen vieläkin vaikeammaksi.

Kaikki konstruktivistit eivät ole sosiaalisia konstruktionisteja eivätkä kaikki sosiaaliset konstruktionistit konstruktivisteja. Eroa voi yrittää selvittää esim. Phillipsin (1995) tekemällä jaottelulla, jossa konstruktionistit jaetaan kahden ulottuvuuden mukaan. Ensinnäkin konstruktivistit voi keskittyä tutkimaan yksilön psykologiaa kun taas konstruktionistin tutkimuskohteena ovat ryhmien sosiaalipsykologia ja muut sosiaalisten

tapahtumien virtaukset. Toinen rajalinja kulkee siinä, katsotaanko tieto ihmisten - yksilön tai ryhmien – ”tekemäksi” vai joksikin joka ”löydetään”. Jälkimmäinen kanta ei luonnollisestikaan edusta konstruktionismia, vaan tieteellisen realismin näkökulmaa.

Konstruktivismissa tutkimuskohde on yksilöllinen maailmanrakentaminen ja merkityksellistäminen, konstruktionismissa toiminnan yhteisöllinen virtaus. Jaottelu on kuitenkin yhtä hämärä kuin konstruktionismin tutkimuskohde. Yksilönäkökulman lisäksi filosofiassa ja epistemologisissa teksteissä näkee käytettävän konstruktivismin termiä. Metodologisissa ja sosiologisissa diskursseissa taas puhutaan pääosin konstruktionismista tai sosiaalisesta konstruktionismista.

Konstruktionismista on erotettavissa ainakin kaksi tulkintaa: maltillinen tai realistinen ja vahva tai radikaali konstruktionismi. Edellisen kannan mukaan on järkevää sanoa maailman olevan objektiivisesti olemassa (ontologinen realismi), mutta pitää tietoa maailmasta ihmisten tekona (epistemologinen relativismi). Jälkimmäisessä näkemyksessä, jota Blumerin yllä olevat sanat näyttävät implikoivan, maailmaa pidetään kokonaisuudessaan sosiaalisesti konstruoituna.

Rortyn (1994, 63) mukaan maltillisen konstruktionismin mukaista on erottaa toisistaan toisaalta kirahvien ja dinosaurusten, toisaalta pankkitilien ja sosiaalisten sukupuolten oleminen. Vahvan tai radikaalin konstruktionismin näkökulmasta kaikki edellä luetellut oliot ovat sosiaalisia konstruktioita, sillä "no vocabulary (e.g., that of zoology or physics) cuts reality at the joints. Reality has no joints. It just has descriptions – some more socially useful than others." Vahvan konstruktionismin "ohjelma" tulee hyvin lähelle eräiden ranskalaisten jälkistrukturalistien, etenkin Jean Baudrillardin, kehittäjä todellisuuden ohenemisesta merkkien ja merkitysten läpinäkyviksi pinnoiksi (ks. jäljessä).

Konstruktivistisina filosofeina voidaan pitää niinkin erilaisia filosofeja kuin C. S. Peirce, William James, Henri Bergson, A. N. Whitehead ja C. Hartshorne (Griffin 1993), Kant, Dewey, Kuhn ja Habermas (Phillips 1995) tai Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein ja Rorty. Yksi konstruktionistisen teorian lähde on lisäksi fenomenologien ajattelussa (Lehtovaara 1995, 83-86). Filosofisen konstruktivismin näkökulmasta on ajattelutavalle

mahdollista esittää kolme yleistä luonnehdintaa (Phillips 1995, 6-7). Enää ei uskota, että ihminen olisi kokonaisuudessaan myötäsytisesti valmis, vaan konstruoituu ja konstruoi itsensä kokemuksistaan.

Konstruktiosprosessin perustana toimiva havaitseminenkaan ei ole puhdasta, vaan käsitteellistä, sosiaalista ja "teoriapitoista". Myös inhimilliset tietomuodot ovat historiallisesti konstruoituneita. Lisäksi eivät vain tietomuodot, vaan itse ihmisten sosiaaliset laitokset ovat sosiaalisen konstruktiosprosessin tuotteita. Tiivistäen: ihminen itse, inhimillinen tieto, tiedon institutionalisoidut muodot, ihmisten tekemä todellisuus ja sen laitokset ovat kaikki konstruoituja konstruktioita.

Sosiaalisen konstruktionismin kritiikit

Sosiaalisessa konstruktionismissa on kysymys sateenvarjokäsitteestä jonka alle kuuluvia lähestymistapoja yhdistää kenties vain löyhä "perheyhtäläisyys". Sosiaalisten konstruktionismien yhtäläisyydet saattavat selventyä tarkastelemalla lähestymistavan kritiikkiä. Psykohistorioitsija Juha Siltala (1996, 240) on summannut kritiikin osuvasti huomauttamalla, ettei lähestymistavassa "olisi mitään vastustettavaa, jos taloudellisten rakennetekijöiden, aikuisessa elävien varhaisten psyykkisten tasojen ja tietoisien toiminnan väliset jännitteet otettaisiin huomioon. Todellisuutta on kielen ulkopuolellakin."

Jätän tässä yhteydessä käsittelemättä varhaisten psyykkisten tasojen merkityksen ja tietoisien toiminnan ongelman ja puutun kahteen muuhun: rakennenäkökulmaan ja tekstin ja todellisuuden suhteeseen. On kuitenkin selvää, että sosiaalinen konstruktionismi soveltuu nimenomaan tietoisien, tarkoituksellisen ja merkityksellisen toiminnan erittelyyn ja että siihen näin ollen puree sama kritiikki, jota on esitetty mm. Giddensin rakenteistumisteoriaan (ks. Ilmonen 1995, 336-337) ja muihin toiminnan teorioihin.

Ensinnäkin sosiaalinen konstruktionismin ja sosiaalinen todellisuuden suhde. Kritiikin mukaan konstruktionismissa ei oteta huomioon yksilöä suurempia suhteita, kuten niitä voimia, joita yhteiskunta tai, tätä nykyä yhä voimallisemmin, kapitalistiset markkinat kohdistavat yksilöihin. Elämäntyyli ja makusosiologiat saattavat hukata

yhteiskunnallisten valta- ja alistussuhteiden praktiset merkitykset eksklusiivisiin merkkianalyysihin:

"Pintahavainnointiin rajoittuva, historiasta tietämätön sosiaalitutkija saattaisi muodokkailla käsitteillään löytää jopa Dachauin parakkirivistöistä ensi sijassa urbaania heimoistumista vapaasti valitun symboliikan, keltaisten tähtien, vaaleanpunaisten kolmioiden yms. mukaan" (Siltala emt., 240).

Kriittisen kasvatustieteen edustajalla Michael Applella (1996) on vaikeuksia sovittaa yhteen rakennetieteen lähtevä sosiohistoriallis-kulturalistinen analyysinsä ja sosiaalisen konstruktionismin jyrkät tulkinnat. Siksi hänen on tieteellisten realistien tapaan korostettava rakenteiden todellisuuden olemassaoloa ja sen painovoimaa:

"There are gritty realities out there, realities whose power often is grounded in structural relations that are not simply social constructions created by the meanings given by an observer. Part of our task, it seems to me, is not to lose sight of these gritty realities in the economy and the state, while at the same time recognizing the dangers of essentializing and reductive analyses."

Sekä Apple että Siltala ottavat vertailtavakseen sosiaalisen konstruktionismin edellä radikaaliksi nimitetyn tulkinnan, jonka mukaan kaikki, rakenteellisetkin tosiasiat, rakentuvat havainnoitsijan merkityksistä ja maailma rypistyy toisiinsa viittaavien merkkien pelikentäksi. On syytä muistaa, että sosiaalisen konstruktionismin maltillisessa muodossa korostetaan havaintojen ja merkityksenantojen sosiaalisuutta, ts. niiden yhteistä, intersubjektiivista luonnetta eikä haluta kieltää sosiaalisten tosiasioiden ylikysilöllistä ja "pakottavaa" olemassaoloa.

Ongelmaksi tuleekin sosiohistoriallis-kulturalistisesti suuntautuneiden tutkijoiden asettama kysymys rakenteellisten tosiasioiden alkuperästä, luonteesta ja rakentumisesta. Tällöin on pohdittava sitä, millaisin lähestymistavoin yhteisestä kiinnostuksen kohteesta saadaan relevanttia tietoa. Yhden jo klassisen ratkaisun on tarjonnut symbolinen interaktionismi, jossa korostetaan ihmisten situationaalisten tulkintojen ja merkityksenantojen merkitystä systeemi-, rakenne- ja organisaatioteoreettisissa

tutkimuksessa (Blumer 1969, 57-60). Kasvatustieteiden kannalta kysymys on enemmän tutkimuksellisen näkökulman valinnasta kuin joko–tai-asetelmasta, joko yhteiskunnan rakenteiden tai ihmisten tekojen valitsemisesta. Kasvatustieteilijälle kumpikin on tärkeä.

Toiseksi tekstin ja todellisuuden suhde. Sosiaalista konstruktionismia on kritisoitu myös siitä, että siinä otetaan äärimmäinen kanta tekstin ja todellisuuden suhteeseen: että tekstin ulkopuolella ei ole mitään. Jos ranskalaista Jean Baudrillardia voi pitää konstruktionistina, löytyy kritiikille tietty sijansa. Baudrillardille on olemassa merkkien todellisuus, tekstien ja mediumien maailma, johon muu todellisuus on hukkunut. Jäljelle on jäänyt simulaatio, jossa keinotekoisuus ja todellinen sekoittuvat erottamattomiksi laaduiksi.

Baudrillardin näkemykset vaikuttavat ensilukemalta terveen järjen vastaisilta, esim. hänen laajaksi artikkeliksi kirjoittamansa väite *The gulf war did not take place* (1995). Baudrillardin äärimmäisten esimerkkien tarkoituksena on tehdä näkyväksi todellisuuden välittymisen prosessi. Informaatio on tätä nykyä useaan kertaan tulkittua, muokattua, valikoitua ja edestämme editoitua. Sen jakelua säädellään entistä tehokkaammin hyödyntäen uusia teknologisia innovaatioita. Se, ettei Persianlahden sotaa koskaan tapahtunut, viittaa juuri tähän: että aktuaalinen on kadonnut virtuaaliseen.

Jo Derridan kohdalla on kuitenkin epävarmaa, voidaanko kysymystä tekstin ja todellisuuden suhteesta ymmärtää kovinkaan yksiulotteisesti. Baumanin (1996, 284) tulkinnan mukaan Derridan ajatus "tekstin ulkopuolella ei ole mitään" tarkoittaa sitä, että tieteellisissä tai muissa diskursseissa eivät ole vastakkain tosiasiat ja kertomukset, vaan kertomukset ja toiset kertomukset.

Kuten edellä on käynyt ilmi, konstruktionismista on olemassa ainakin kaksi versiota sen mukaan kuinka todellisuuden omalakisuus ymmärretään, ts. tahdotaanko todellisuutta lohkoa esim. fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen, kuten Popper tekee, vai pitää sitä ihmisen kannalta yhtenä ja samana. Kirjallisuudentutkijallekaan maailma ei pelkisty mustetahroiksi paperille. Todellisuus ei riipu eikä rakennu yksin kielestä, vaan sisältää biologiaan ja materiaaliseen todellisuuteen laskettavia olioita. Merkityksen nämä oliot saavat kuitenkin vain kielessä:

"Todellisuus on aina sekä kielellistä että ei-kielellistä ja sen aineksina on sekä merkkejä että sellaista, joka ei toimi merkin tavoin. Materiaalisessa todellisuudessa on aina olioita ja puolia, joita emme käsitä ja jotka siksi jäävät ymmärryksemme, kielen ja merkitysten tuolle puolen. Olisi aivan liian narsistista ajatella, että näitä kulttuurin ja symboloimisen ulkopuolelle jääviä seikkoja ei olisi lainkaan olemassa tai että ne eivät vaikuttaisi meihin. (Lehtonen 1996, 30.)

Lisäksi on tähdennettävä, että merkit, diskurssit, tekstit, tarinat – miksi näitä maailma 3:n olioita halutaankaan nimittää – vaikuttavat arkipäiväiseen toimintaan ja ajatteluun monella tavalla. Vaikutus ei ole suoraviivaista, vaan tulkittu ja käy läpi merkityksellistämisen prosessin.

Antti Eskola (1998, 14) on kuvannut realismin, konstruktivismin ja sosiaalisen konstruktionismin eroja seuraavalla esimerkillä:

“Havainnolistakoon näitä ajattelutapoja juttu kolmesta pesäpallotuomarista, jotka keskustelevat siitä, kuinka kukin heistä viheltää laittoman. Se, joka uskoo mahdollisuuteen kuvata maailmaa objektiivisesti, sanoo: “Minä vihellen lyönnin laittomaksi, kun se on laitton.” Tiedon konstruktivisen, havainnoijasta ja havaintovälineistä riippuvan luonteen ymmärtävä subjektivistitunnustaa: “Minä vihellen laittoman silloin, kun minusta näyttää, että lyönti on laitton.” Kolmas tuomari, jolle maailma on sosiaalisesti konstruoitu, sanoo: “Lyönti on laitton, kun minä vihellen sen laittomaksi.”

Toiminnan teorian kehittäjä Yrjö Engeström väittää, että kaikkia näitä lähestymistapoja vaivaa individualismi. Ja siksi tarvitaan neljäs tuomari, joka huomioi pesäpallon (ja muiden sosiaalisten ilmiöiden) historiallisen, yhteistoiminnallisen ja neuvotteluihin (puhetekoihin) perustuvan luonteen:

”Jokainen Eskolan kuvaamista kolmesta tuomarista lähtee lausunnossaan siitä, että hän itse yksilönä on tiedon ja todellisuuden konstruoinnin keskipiste. Sana ’minä’ on avainasemassa jokaisella. Ensimmäinen tuomari mieltää itsensä

keskipisteeeksi sikäli, että juuri hän havainnoi, rekisteröi ja vihellyksellään ilmaisee julki todellisuuden objektiivisen tilan. Toinen tuomari mieltää juuri itsenä keskipisteeeksi monimerkityksisen todellisuuden tulkitsijana. Kolmas tuomari uskoo, että juuri hän sosiaalisen positionsa ansiosta konstruoi velvoittavalla tavalla todellisuuden sosiaalisen luonteen. Toiminnan teorian näkökulmasta kaikki kolme edustavat individualismia, joka itse asiassa tekee heidät voimattomiksi sosiaalisen todellisuuden edessä. Individualismin ylittäminen edellyttää kahta askelta. Ensiksi on myönnettävä, että pesäpallopelin säännöt ja konkreetti organisaatio on rakennettu historiallisesti ja kollektiivisesti, ihmisten yhteistoiminnalla. Toiseksi on myönnettävä, että myös 'laittoman lyönnin' paikallistilanteinen konstruointi tapahtuu kollektiivisesti. Siihen osallistuvat ainakin lukkari, lyöjä, muut pelaajat, valmentajat, tuomari ja yleisö – mailasta, pallosta, räpylöistä ja kentästä puhumattakaan ... Jos neljäs tuomari osallistuisi keskusteluun Eskolan kolmen tuomarin kanssa, mitä hän sanoisi? Neljäs tuomari ehkä aloittaisi sanomalla: "Kaikki alkoi siitä, että vihelsin X:n ja Y:n välisessä pelissä laittoman lyönnin... Sen jälkeen hän jatkaisi narratiivilla tapahtumien kehityksestä. ... Puheenvuoronsa lopuksi neljäs tuomari kenties sanoisi: 'Tämä nyt on vain minun näkökulmani tähän vyyhteen, jos kysytte muilta saatte varmaan erilaisen tarinan.'" (Engeström 2004.)

Sosiaalisen konstruktionismin unohdettu versio

Onko sosiaalisella konstruktionismilla sitten yhteyksiä muihin perinteisiin, onko se saanut vaikutteita muualta? Kun sosiologisen teorian nykysuuntauksiin johdattavassa teoksessa (Heiskala 1995a) edetään kansallisten perinteinen esittelyn mukaisesti, ensimmäisenä kansallisena perinteenä esitellään amerikkalaiset rationaalisen valinnan teorit, Talcott Parsons, C. Wright Mills ja sosiaalinen konstruktionismi. Viimeinen virtaus saa teoksessa oikeutetusti suhteellisen paljon huomiota osakseen Bergerin ja Luckmannin kirjan erittelyn muodossa.

Vaikka suomalainen teos ei pyrikään olemaan kattava esitys sosiologian nykysuuntauksista eikä mahdollittamaan kaikkia tärkeitä perinteitä yksiin kansiin, kuten saatesanoissa todetaan, jää USA:n kohdalla kuitenkin kysymään sosiaalisen interaktionismin läheisen sukulaisteorian, symbolisen interaktionismin, kohtalaa:

paljastaako kirja symbolisen interaktionismin – suomalaisen sosiologian perspektiivistä – sosiaalisen konstruktionismin unohdetuksi versioksi? Symbolisesta interaktionismista kun ei kirjasta löydy yhtään eksplisiittistä mainintaa.

Jos perspektiivi käännetään amerikkalaiseksi, näkymättömyyttä on pidettävä outona. Tästä perspektiivistä sosiaalisen konstruktionismin ja symbolisen interaktionismin määrittelysuhteet näyttävät kokolailla toisenlaisilta. Amerikkalaisissa sosiaali- ja kasvatustieteissä symbolinen interaktionismi on vaikuttava ja elävä perinne, josta muodollisen todistuksen antavat esim. kaksi lähestymistavalle omistettua aikakauslehteä (*Symbolic Interaction* ja *Studies in Symbolic Interaction*) ja kolme symbolisen interaktionismin saralla kunnostautuneelle tutkijalle jaettavaa vuotuista palkintoa (Cooley-, Mead- ja Blumer-Awards).

Risto Heiskala (1995b) esittelee suomalaiselle yhteiskuntatieteelliselle yleisölle "toisina" sosiaalisina konstruktionisteina, Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin lisäksi, Erwin Goffmanin ja Harold Garfinkelin. Kuviosta (s. 161), jossa esitellään em. ajattelijoiden vaikutteen antajia, jää kokonaan puuttumaan amerikkalaiset pragmatistit ja symboliset interaktionistit. Näillä lähivaikuttajilla kuviota täydentäen selviäisi, ettei Parsons-kritiikki syntynyt tyhjästä, vaan oli mahdollista nimenomaan Meadin, Blumerin ja myöhempien symbolisten interaktionistien, kuten Howard Beckerin ja C. Wright Millsin, töiden antamien esimerkkien perustalta. Mills esitellään suomalaisessa kirjassa pragmatistina.

Suomalaiselle tulkinnalle vastaisesti Norman Denzin (1992) pitää Goffmania (jolle on mm. myönnetty Mead-palkinto vuonna 1983) ja Garfinkelia nykyisen symbolisen interaktionismin arkkihahmoina ja sijoittaa heidän tutkimuksensa samoin kuin sosiaalisen konstruktionismin osaksi symbolisen interaktionismin historiallista perinnettä. Denzin jakaa symbolisen interaktionismin erillisiksi kausiksi ja nimeää kausille omat avaintekstinsä. Amerikkalaiset painotukset käyvät esille kuviosta 1.

Symbolista interaktionismia ei laajalti tunneta Suomessa (ks. kuitenkin Antikainen ym. 1996; Honkonen 1997) vaikka se on kasvat- ja sosiaalitieteiden kannalta kiinnostava teoreettinen lähestymistapa. Edellä on jo muutamaan otteeseen viitattu Herbert

Blumeriin, jota pidetään yleisesti symbolisen interaktionismin keskeishahmona. 1960-luvun lopulla julkaistun artikkelikokoelmansa johdantoosessa *The Methodological Position of Symbolic Interactionism*, Blumer (1969, 2-21) tiivistää symbolisen interaktionismin kahdeksi premissiksi ja kuudeksi juurioletukseksi (*root images*). Käsittelen kutakin lyhyesti seuraavassa.

Kausi	Avainteksti
I Kaanon 1890-1932	Thomas & Znaniecki, <i>The Polish Peasant</i>
II Empiria/teoria 1933-50	Mead, <i>Mind, Self and Society</i> ;
III Siirtymä 1951-62	Goffman, <i>The Presentation of Self in Everyday Life</i> ; Strauss, <i>Mirrors and Masks</i> ; Becker ym. <i>Boys in White</i>
IV Kritiikki 1963-70	Becker, <i>The Outsiders</i> ; Glaser & Strauss, <i>The Discovery of Grounded Theory</i> ;
V Etnografia 1971-80	Blumer, <i>Symbolic Interactionism</i>
VI Diversiteetti 1981-90	Goffman, <i>Frame Analysis</i> , Strauss, <i>Negotiations</i> Perinbanayagam, <i>Signifying Acts</i> ; Couch, <i>Constructing Civilizations</i>

Kuvio 1. Symbolisen interaktionismin historialliset kaudet ja avaintekstit Denzinin (1992, 8-16) mukaan.

Ensimmäinen premissi sanoo ihmisten toimivan ja tekevän tekoja toiminnan kohteille antamiensa merkitysten perusteella. Toisen premissin mukaan merkitysten, ja tekojen kohteiden lähde, on sosiaalinen vuorovaikutus. Merkitykset ovat siis sosiaalisesti tuotettuja ja ihmisten vuorovaikutuksessaan todellisuuden objekteille antamien tulkintojen tuloksia.

Ensimmäinen juurioletus käsittelee yhteiskuntien ja ihmisryhmien elämän luonnetta. Keskeinen käsite on toiminta (*action*): yhteiskunta on olemassa ja toteutuu toiminnassa. Toiminta erottaa symbolisen interaktionismin sellaisista rakennefunktionalistisista suuntauksista, joissa operoidaan esim. sosiaalisen aseman, statuksen, roolin tai

arvovallan käsitteillä.

Toisessa juurioletuksessa tähdenetään yhteiskunnan koostuvan toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevista yksilöistä. Vuorovaikutus ei ole vain toiminnan läpinäkyvä medium, vaan yhteiskunnan tapahtumista itseään: yhteiskunta tapahtuu ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Meadin vuorovaikutuksen tapojen erittelyt - ero eleiden ja symbolien käytön välillä - ovat tässä yhteydessä tärkeitä.

Kolmas juurioletus sanoo todellisuuden kohteiden, olivat ne sitten esineitä tai kielen abstraktioita, olevan symbolisen interaktion tuotteita. Edellä tehtyjen erottelujen valossa väite näyttää edustavan radikaalia konstruktionismia. Kohteen luonne perustuu sille annettuun yksilölliseen merkitykseen. Yksilöllisen merkityksen perusta taas on sosiaalisessa merkityksenannossa, ts. symbolisessa interaktiossa. Merkityksenanto on myös paikallisesti sitoutunutta, ts. kontekstuaalista. Samalla seudulla elävät ihmiset saattavat tulkintojensa erilaisuudesta johtuen asuttaa symbolisesti eri habitaattia: "as we say, people may be living side by side yet be living in different worlds" (s. 11). Tästä seuraa, että tutkittaessa ihmisten toimintaa on tärkeää identifioida ihmisten esineilleen ja ympäristölleen antamat merkitykset.

Neljännän juurioletuksen mukaan ihminen on toimiva organismi, joka tulkitsee toisten ilmauksia ja ilmaisee itseään muille. Kyky tulkintaan ja ilmaisuun ei ole mahdollinen ilman reflektiivistä kykyä tarkastella omaa toimintaansa (I-Self-erottelu). Viidennessä juurioletuksessa tarkastellaan ihmisen toiminnan luonnetta. Ihmiset eivät käsityksen mukaan vain reagoi todellisuuteen, vaan ennen kaikkea tekevät siitä tulkintoja. Ihmiset konstruoivat toimintaansa aktiivisesti eivätkä ole yhteiskunnallisten rakenteiden armoilla ajelehtivia päätöksentekotörppöjä. Tässä ei väitetä mitään toiminnan onnistumisesta tai tuloksellisuudesta. Kuten Blumer toteaa, ihmisen tulkinnat ja tilannekartoitukset voivat olla epäonnistuneita, mutta hänen on ne kuitenkin tehtävä:

"We must recognize that the activity of human beings consists of meeting a flow of situations in which they have to act and that their action is built on the basis of what they note, how they assess and interpret what they note, and what kind of projected lines of action they map out." (s. 16)

Kuudennen ja viimeisen juurioletuksen mukaan yksilöiden symboliset tulkinnat tilanteestaan johtavat yhteistoimintaan (*joint action*). Yhteistoiminta rakentuu aina yksilöiden tilanteidensa tulkinnoista niissäkin tapauksissa, joissa kysymys on rutinoituneista toiminnoista. Niissäkin osallisten on tulkittava tilanne uutena, verrattava käsillä olevaa hetkeä rutiininomaiseen toimintakaavaan. Tässä nimenomaisessa ajatuksessa piilee myös Blumerin implisiitti näkemys symbolisen interaktionismin sosiaalisesta muutosvoimasta ja mahdollisuudesta etabloituneiden toimintojen uudistamiseen. Toisaalta mitään uutta ei voi syntyä ilman että sitä tulkittaisiin jo olemassa oleviin tapahtumiin ja toimintakaavoihin.

Kaiken kaikkiaan Blumerin kirjassaan tiivistämät ajatukset tuntuvat tutuilta monista erityistieteellisistä diskursseista, joissa on puhuttu esim. ihmisestä omanlaisenaan tutkimuskohteena. Toisaalta symbolisen interaktionismin teoreettisilla lähtökohdilla on ilmiselviä yhtäläisyyksiä fenomenologiaan ja hermeneuttiseen perinteeseen. Jälkimmäinen havainto osoittaa myös välillisesti sen kuinka paljon mannermaisissa ja uuden mantereen ihmisfilosofioissa on yhteisiä teemoja. Erytistieteiden kehityksestä teoreettisia samuusia löytyy runsaasti. Esimerkkinä sopii mainita erilaiset toiminnan teorit, joissa uusluetaan yhtä hyvin Vygotskin, Piaget'n kuin Wittgensteinin tekstejä. Symbolisen interaktionismia on puolestaan viime vuosina kehitetty reseptiiviseksi ranskalaisille jälkistrukturalistien ja dekonstruktionistien ideoille (Denzin 1992).

Konstruktioismin ja tieteellisen realismin tuolle puolen

Kuvioon 2 on piirretty hahmotus kasvatustieteellisen tutkimuksen yleisestä merkitysavaruudesta. Kuviota, sen käsitteitä, ja sitä seuraavaa lausejoukkoa lukiessa on syytä muistaa niiden läpikonstruoituneisuus ja tulkinnallisuus, niin kuin aina tutkimuksessa ja muissa kielenvaraisissa esityksissä.

MERKITYSTEN MAAILMA	
Jaettu	Yksityinen
Kieli, "lait" ja säännöt	Intentiot, halut ja muistot; Kehollisuus
Kollektiivinen alitajunta	"Arosusi", varhaiset psyykkiset tasot

Kuvio 2. Kasvatustieteiden tutkimuskohteiden merkitysvaruus

Luonnehdin seuraavassa lyhyesti kuvion 2 peruskäsitteitä.

- Merkitysten maailma tarkoittaa sitä kokonaisuutta, johon kasvatustieteen tutkimuskohteet, kasvatukselliset ilmiöt, kuuluvat. Merkitysten maailmaa voidaan kutsua myös fenomenologiaa painottaen elämismaailmaksi. Merkitysten maailma viittaa ihmisten luomaan, uusintamaan ja tekemään maailmaan;
- Merkitysten maailma jakautuu jaettuun, sosiaaliseen, ja yksityiseen, tajunnalliseen puoleen. Edellisessä ihmisen toimintaa kehystävät kieli, "lait ja logiikat" (ks. Eskola 1994) ja sanotut sekä sanomattomat säännöt. Jälkimmäisellä alueella toiminta on intentionaalista, osin halujen ja muistojen rikastamaa. Kehollisuus ihmisen toteutumispuolena on sijoitettu yksityisen alueelle, vaikka keho edustaa myös ihmisten välistä sosiaalista pintaa;
- Tietoisten kohteiden lisäksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on oletettava olemassa oleviksi, ihmisen toimintaan vaikuttaviksi ja siksi tutkimuksellisesti tärkeiksi myös kuvion katkoviivan ja valvetietoisuuden alapuolinen alue: sosiaalisen alueella kollektiivinen alitajunta tai -muisti ja yksityisen alueella alitajunta tai "arosusi" sekä Siltalan edellä mainitsemat "aikuisessa elävät varhaiset psyykkiset tasot".

Kaikki kuvion tied vievät kieleen: käsitteiden edellä mainitut sisällöt ilmenevät kielessä, ne saavat merkityksen ja tulevat ymmärryksen piiriin kielessä, ja ovat tutkimuksellisesti saavutettavissa ainoastaan kielessä riippumatta siitä millaisia tutkimuksellisia toimenpiteitä tehdään. Toiminnan piiloinenkin puoli tulee käsityskyvyn piiriin vain kielellisesti. Michel Foucault'n (1972, 49) diskurssin määritelmä tuo hyvin esiin sen,

millaisesta toimintakokonaisuudesta tässä puhutaan korostaessaan sanojen liittymistä erilaisiin käytäntöihin.

Inhimillisen toiminnan kontekstit rakentuvat aina sekä kielellisesti että konkreettisina tekoina. Kysymys on erottamattomasta kokonaisuudesta, *diskursiivisista käytännöistä*, joiden tutkimuksessa ei voi pitäytyä vain merkkijoukoissa ilman konkreettisen toiminnan huomioonottamista tai tarkastella käytäntöjä ilman kielen merkitystä.

Konstruktionismin ja tieteellisen realismin tuolle puolen voi yrittää myös hahmottelemalla lauseita, jotka tiivistävät edellä esiteltyjä teoriaperinteitä. Lauseet rakentuvat fenomenologiasta ja sosiaalisesta konstruktionismista niin kuin Berger ja Luckmann ovat sen esittäneet, etnometodologiasta, symbolisesta interaktionismista ja toiminnan filosofiasta. Lauseissa yhdistyy kolme perusotaksumaa ihmisen toiminnasta:

- 1) Ihmisen toiminnoilla ja sosiaalisilla instituutioilla on tiettyjä funktioita (tavoitteita, tehtäviä) sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa. Nämä funktiot tekevät meistä mitä me olemme: sosiaalisia olentoja, joita ympäröivät toiset sosiaaliset olennot, ja jotka tarvitsevat näitä kasvaakseen yksilöiksi ja persoonallisuuksiksi. Funktiot ovat syntyneet historiallisen ja paikallisen sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena.
- 2) Ihmiset luovat, tajunnoillaan, intentioillaan ja käsillään, esineitä (tuoleja ja avaruussukkuloita), kuvitteellisia entiteettejä (romaaneja ja unia) ja sosiaalisia tosiasioita (perheitä ja valtioita), jotka ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa. Me teemme artefakteja, pilvilinnoja ja sosiaalisia laitoksia, ja ne puolestaan tekevät meidät.
- 3) Ihmisen toiminta on olemukseltaan kontingenttia, periaatteellisesti ei-determinististä ja intentionaalista, ja historiallis-kulttuurisesti säänneltyä. Tietyissä historiallis-kulttuurisissa kontekstissa meillä on mahdollisuus ymmärtää ja selittää omaa, ja varsinkin naapurimme toimintaa.

Jos lauseiden informaatiota tiivistää, on niissä yhdeltä kannalta katsoen kysymys inhimillisen toiminnan vapaus-ulottuvuuden tarkastelusta. Marx opetti ymmärtämään, että olemme tiettyjen historiallis-yhteiskunnallisten olosuhteiden ja "lakien" alaisia toimijoita. Tämän vuosisadan eksistentialistit, interaktionistit ja konstruktionistit ovat puolestaan korostaneet ihmisen toiminnan periaatteellista vapautta. Ihmisen toiminta ei

kuulu kuin osittain välttämättömyyksien valtakuntaan. Puhe vapaudesta ja kahleista on kuitenkin tyhjä ellei voida osoittaa empiirisin esimerkein mihin näillä käsitteillä viitataan.

Miksi esim. koulussa pitää käydä, mitä siellä tehdään, millaisia merkityksiä koulunkäynti saa? Toimintojen sisällöt ja niiden saamat merkitykset määräytyvät ihmisten välisissä merkitysprosesseissa, ja merkityksenantoprosessien yltäkylläisyydessä on mahdollisuus puhua ihmisen toiminnan vapaudesta. Näiden merkitysten selvittämiseen ei riitä vain kausaalisen mallin mukainen selittäminen, vaaditaan myös toiminnan merkitysten, varhaisten psyykkisten kokemusten ja tietoisien toiminnan huomioonottamista. Lopuksi on tärkeää pitää mielessä ihmisen toiminnan kontekstuaalisuus, joka voidaan esittää kaavana

x saa merkityksen y tilanteessa c ,

jossa x merkitsee jotakin todellisuuden objektia ja y objektin tulkintaa ja sen saamaa merkitystä tilanne- tai asiayhteydessä c .

Teoreettiset uskomukset ja kasvatuksen käytännöt

Teoreettis-metodologisten ja tieteenfilosofisten kysymysten käsitteleminen kasvatustieteellisessä tekstissä nostaa esiin myös kysymyksen teoreettisen ja käytännöllisen välisestä suhteesta. Tähän kysymykseen on annettu eri aikoina erilukuinen määrä vastauksia (ks. eräistä vastauksista Suoranta, 1997 luku 5).

Ensivaikutelma on usein se, että teoreettis-metodologiset kysymykset ovat vailla käytännöllistä arvoa, vaikka kuuluisa lausahdus hyvän teorian käytännöllisyydestä väittääkin toisin. Ensivaikutelmassa on sikäli perää, että teoreettisten lähestymistapojen perusteiden ja lähtökohtien tarkastelun on katsottu kuuluvan kasvatustieteiksi nimitettyihin käytäntöihin, vaikka ne eivät olekaan näiden käytäntöjen yksinoikeus.

Alkuasetelmasta päästään eteenpäin kun oivalletaan kasvatustieteellisen toiminnan olevan yksi erityinen inhimillisen käytännön muoto kaikkine tähän nimenomaiseen käytäntöön kuuluvine toimintoineen. Se mitä usein kutsutaan kasvatuksen käytännöksi,

tai vain käytännöksi ikään kuin kasvatustieteen vastakohtana, muodostuu vastaavasti omanlaisista toiminnoista: lastentarhassa varhaiskasvatuksen, koulussa kouluopetuksen tai aikuiskasvatuksessa sen omien käytäntöjen mukaan. Näillä käytännöillä ei välttämättä ole mitään tekemistä toistensa kanssa. Toisaalta niillä voi olla paljonkin yhteisiä piirteitä.

Jokaisella käytännöllä on omat teoreettiset uskomuksensa, joilla se toimii ja joihin kussakin käytännön toiminnassa vedotaan. Lisäksi kaikilla käytännöillä - kasvatustieteiden laitoksen tai peruskoulujen - on omat toimintatapansa ja toimintansa sisällöt. Usein pidetään itsestään selvänä, että käytännöillä on olemassa jokin järjestys, joka määrittää esim. sen mikä käytäntö on toista pätevämpi, ts. mikä käytäntö omaa edellytykset ohjata, neuvoa ja opastaa jotakin toista käytäntöä. Kasvatustieteiden on oletettu olevan pätevä käytäntö opastamaan muita kasvatuksellisia käytäntöjä. Tästä oletetusta järjestyksestä on syntynyt paljon keskustelua ja väärinkäsityksiä.

Roger Säljö (1986, 118) näkee kysymyksen kasvatustieteellisen käytännön ja muiden kasvatuksellisten käytäntöjen suhteesta kaksipuoleisena. Toisaalta kouluopetus ei ole rationaalinen ja yksiulotteinen prosessi, jollaiseksi se tutkimuksessa sanomattomasti oletetaan. Toisaalta koulutuksellinen päätöksenteko on monin tavoin poliittisesti kietoutunutta, eikä tutkimusten tuottamalle informaatiolle anneta usein paljonkaan arvoa.

Säljö ei jälkimmäisestä havainnosta - tutkijoille tyypilliseen tapaan - närkästy ("käytäntö ei ymmärrä mun hienoa tutkimusta ja teoriaa"), vaan suuntaa tarkastelunsa sellaisiin tutkimuksen tapoihin, joilla voitaisiin tuottaa ei vain tiheitä tieteellisiä selontekoja kasvatuksellisista tapahtumista, vaan myös informaatiota, joka samalla mahdollistaisi entistä väkevämmät tutkimukselliset kontribuutiot (ns. *informed decisions*) koulutuksen päätöksenteossa ja koulureformeissa. Säljön resepti on tunnetusti kasvatustieteellisen tutkimuksen kiinnittäminen kuvailevan tutkimuksen perinteeseen.

Voidaan myös ajatella, että mitä lähempänä arjen käytäntöjä, esim. opetuksen praktiikkoja ja kasvatusprosesseja tietty tiedonala on, sitä tärkeämpää on soveltaa siinä ei-normittavia tutkimusotteita, joissa ei etukäteen nähdä mitä tuleman pitää (ks. Varto 1996, 36).

Luonnontieteellisen selittämisen vaikutuksesta kuvailevan tutkimuksen perinnettä on aika ajoin väheksytty kun kausaalinen selitysmalli on toiminut opasteena niin kvantitatiivisen kuin laadullisenkin tutkimuksen (eräiden Chicagon koulukunnan sosiologien ja symbolisten interaktionistien) piirissä. Kuvailevan tutkimuksen keskeisajastusta, tiheää kuvausta, selventää idean alkuperä.

Vuonna 1949 ilmestyneessä kirjassaan *The concept of mind* Gilbert Ryle (1967) antaa lukuisia esimerkkejä erottaakseen liikkeen (*movement*) ja teon (*action*) toisistaan. Esim. silmäluomen liike voidaan ymmärtää joko liikkeenä tai tekona. Edellisessä tapauksessa kutsumme liikettä silmänräpäykseksi, se tapahtuu tahtomattamme, jälkimmäisessä tapauksessa puhumme siitä esim. nikkauksena, silmäniskuna tms.

Silmäniskulla voi olla monia merkityksiä ja teon intentio voi kytkeytyä lukuisiin sosiaalisiin tilanteisiin. Rileyn mukaan teon ymmärtäminen vaatii sekä niiden kulttuuristen sääntöjen tai kontekstin tuntemista, jossa teko tehdään että teon tekijän intention tuntemista. Silmäluomen liikkeen kuvaaminen räpäykseksi on sen ohutta (*thin*) kuvaamista. Silmäluomen liikkeen kuvaaminen (kulttuuristen sääntöjen ja intention ymmärtämisen avulla) silmäniskuna on sen kuvaamista (*thick*) tiheästi (ks. tästä myös Fay 1996, 93).

Tiheä kuvaaminen on sittemmin yleistynyt kuvailevan tutkimuksen ohjenuoraksi etenkin Clifford Geertzin kehittelyjen myötä. Tiheän kuvauksen ideassa tiivistyy kaksi kasvatustieteellisen tiedon tuottamisen kannalta keskeistä tavoitetta: tietyn toimintaympäristön, esim. kouluorganisaation, kulttuuristen sääntöjen aukikirjoittaminen ja näissä kulttuurisissa konteksteissa toimivien ihmisten intentioiden ja toimintakulttuurilleen antamien merkitysten ymmärtäminen. Näiden kohteiden tutkiminen ei onnistu muuten kuin kääntymällä tutkimuksellisessa tarkoituksessa näissä ja muissa käytännöissä toimivien ihmisten puoleen. Siitä mitä tällainen kääntyminen sitten tutkimuksellisesti vaatii ja mitä se tarkoittaa, on kirjoitettu paljon metodiikkaa.

Teoreettis-metodologisen diskurssin ja käytännön välistä suhdetta ei voi pelkistää suoraviivaiseksi soveltamiskaavaksi: teoriasta käytäntöön. Kasvatustieteiden teoreettisella metodologialle kun ei välttämättä ole mitään yhteyttä esim. kouluopetuksen

käytäntöön. Kasvatustieteen metodologiset, teoreettiset tai filosofiset lauseet eivät toimi muiden kasvatuskäytäntöjen perustoina. Korkeintaan ne toimivat "käytännön retorisia ornamentteina" (Rorty 1994, 53), joilla voidaan perustella toimintatapojen muutoksia, ajaa opetussuunnitelmauudistuksia tai uutta oppimiskäsitystä.

Kysymys sovellettavuudesta kiteytyykin kasvatustieteellisten lauseiden hyödyllisyyteen, ei niiden tieto-opilliseen totuuteen. Muodikas puhe ihmiskäsityksestä on aivan paikallaan, jos tämän tai tuon kasvatuskäytännön toimijat sen avulla pystyvät rakentamaan käytäntöään paremmaksi ja ajattelemaan toimintaansa uudelleen. Kasvatustieteiden käytännöissä voidaan kyllä tehdä avauksia erilaisten esim. opetussellisten uudistusten suuntaan, mutta mikään välttämättömyys tällainen toiminta ei ole. Dewey on esimerkki ajattelijasta, jonka epistemologinen teoria ja kasvatuskäytäntöön kohdistuva teoretisointi sopivat saumattomasti yhteen. Kasvatustieteellisissä kirjoituksissaan hän on soveltanut yleensä koko epistemologista teoriaansa, erityisesti toiminnan teoriansa ja vastustamansa tiedon spectator-teorian vastakkainasettelua.

Kuten *Koulu ja yhteiskunta*-kirjan (1957) suomennoksen kansilehdelläkin mainostetaan, Deweyn kasvatusopilliset aatteet "ovat ihmeellisen tuoreita vielä viisikymmentä vuotta alkuperäisen teoksen ilmestymisen jälkeenkin." Vasta viimeisten vuosien aikana on suomalaisessa koulunpidossa otettu askeleita deweylaiseen suuntaan ja siirrytty pois tilanteesta, jossa "[k]aikki on järjestetty 'kuuntelua varten' ja koska yksinkertainen läksyjen lukeminen kirjasta on sekin vain kuuntelemisen muoto, tämä ilmentää oppilaan riippuvuutta toisten tahdosta" (emt., 38).

Esimerkkejä tämänkaltaisista välittymisistä on muitakin, esim. Ernst von Glasersfeldin konstruktivistinen teoria, jota on sovellettu tiedeopetukseen ja matematiikan didaktiikkaan (Phillips 1995) tai Yrjö Engeströmin laajenevan oppimisen teoriasta nouseva lähestymistapa kehittävään työntutkimukseen.

Yleensä kasvatustieteilijöiden ja muiden kasvatuskäytäntöjen toimijoiden suhteiden tulisi rakentua luomalla spontaaneja keskustelufoorumeita ja avaamalla mahdollisuuksia yhteistyöhankkeisiin. Tieteellisen reflektion tehtävänä näissä keskusteluyhteyksissä on

käytännön motivoimana (Varto 1996, 39) kysyä tätä käytäntöä tieteellisin – käsitteellisin ja menetelmällisin – välinein.

Kasvatustieteellisen käytännön tehtäväksi säilytetyssä ajatuksessa esim. koulun käytäntöjen muuttamisesta tai ohjeistamisesta, on kaksi huomattavaa piiloista oletusta. Ensinnäkin ajatukseen on sisällytetty tieteelliselle eetokselle vieras instrumentalismi ja sosiaali-insinööriyden periaate. Ikään kuin kasvatustieteilijät voisivat alkaa konsulteiksi tai kasvatuksen tekniikoiksi. Jotkut ovat tosin alkaneet - ehkä suurten palkkioiden toivossa. Toiseksi ajatuksessa oletetaan, että kasvatustieteilijä olisi asiantuntija jonkun paikallisen ja erityisen kasvatuskäytännön kohdalla. Ajatellaan, että jossain muualla tiedetään paremmin mitä tästä nimenomaisesta kasvatuskäytännöstä puuttuu tai mikä siinä on vialla. Kysymys on ihmisille luonteenomaisesta halusta ja riippuvuudesta etsiä varmuutta ja perustaa oman itsensä, arvostelukykyä ja tilanteensa ulkopuolelta (Bauman 1996, 218-220). Tästä "jumalakaipuusta" on syntynyt myös tilaus asiantuntijoille.

John Deweyn mukaan inhimillisesti välttämättömästä tottumuksesta uskoa absoluutteihin, ylemmän ilmoituksen kuten absoluuttiseen totuuteen tai tiedon objektiiviseen perustaan jossain ulkopuolellamme, voi kasvaa pois samaan tapaan kuin lapsi voi kasvaa pois uskostaan vanhempiensa kaikkivoipuuteen (Rorty 1994, 58-59).

Deweylla kysymys tiedon relationaalisuudesta ja inhimillisestä alaikäisyydestä liittyi laajaan yhteiskuntafilosofiseen ohjelmaan, joka tähtäsi demokraattisen julkisuuden luomiseen. Kysymykseen on suhtauduttu myös niin, että vaikka ihmisillä myönnetään olevan kyky kasvaa pois uskosta ylemmän ilmoituksen tai kyky irrottautua riippuvaisuuksista, ei kuitenkaan uskota kuin harvojen kykenevän käyttämään kasvunsa mahdollisuutta kriittiseen kansalaisuuteen. Jos kasvatustieteille olisi luonnosteltavissa jokin käytännöllinen intressi, olisi se epäilemättä Deweyn idean pohdinta ja kehittäminen.

Kasvatuksellisten tai muiden käytäntöjen ulkopuolella ei ole olemassa tähystyspistettä, jonka varaan teot voitaisiin laskea tai arvioida niitä puolueettomasti. Jokaisen käytännön kohdalla niin asiantuntijuus kuin arviointiperusteet löytyvät käytännöstä itsestään, jos ovat löytyäkseen. Tämä lähtökohta sallii ottaa huomioon myös muiden käytäntöjen

ajatuksia, ideoita ja suosituksia, ja sommitella toimivaa yhteistyötä käytäntöjen kehittämiseksi.

Perustattomuuden periaate osoittaa lisäksi Deweyn pragmatismia, symbolisen interaktionismin (Denzin 1992, 20 & 25) ja konstruktionististen virtausten (Aittola & Raiskila 1994, 229) yleiseen kriittiseen potentiaaliin rakentaa vaihtoehtoja maailmaa ja puhua vähävoimaisten, merkittyjen, lyötyjen, poikkeavien, stigmatisoitujen, yksinäisten, onnettomien, syrjäytettyjen ja yleensä "toisten" puolesta.

Kasvatustieteen metodologian ja teorian suhteet kasvatuksen käytäntöön eivät ole välineellisen suoria, vaan välittyneitä ja tulkituttavia. Kasvatustieteilijän ensijaisiin tehtäviin ei kuulu käytännöllisten toimintaohjeiden tai edes suositusten konstruointi. Sen sijaan kasvatustieteilijän on ensisijaisesti noudatettava seuraavia imperatiiveja:

- kirjoita erityyppisiä tieteellisiksi tunnistettavia tekstejä erityyppisistä kasvatuksellisista aiheista ja käytännöistä;
- pidä kykyjesi mukaan huolta kasvatustieteen metodologiasta, tieteenteoriasta ja -filosofiasta tarkastelemalla oman tutkimustoimintasi ehtoja, edellytyksiä ja pätevyyttä;
- opeta *kriittisesti* kasvatustieteen pelisääntöjä niille, jotka ovat halukkaita kuuntelemaan, kriittisyyden tarkoittaessa ennen kaikkea kasvatustieteen pelisääntöjen järjen alituista kysymistä;
- keskustele ja vaihda ajatuksia muunlaisissa käytännöissä toimivien kanssa läheisten ja etäisten käytäntöjen parantamiseksi.

Lähteet

- Aittola, T. & Raiskila, V. 1994. Jälkisanat. Teoksessa Berger, P. & Luckmann. T. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus, 213-231.
- Antikainen, A., Houtsonen, J. Kauppila, J. & Huotelin, H. 1996. Living in a learning society. London: Falmer Press.
- Apple, M. 1996. Cultural politics and education. New York & London: Teachers College Press.
- Ayer, A. 1946. Language, truth & logic. New York: Dover.

- Baudrillard, J. 1995. The gulf war did not take place. Tr. P. Patton. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Blumer, H. 1969. Symbolic interactionism. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bronson, P. & Katz, J. 1997. Why William Bennett is a blockhead, how much techies hate Bill Gates, and what "old media" journalists haven't figured out yet? *At Random* 6 (1), 27-31.
- Denzin, N. 1992. Symbolic interactionism and cultural studies. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, A. 1994. Sosiaalititeen muuttuvat tekstit ja käytännöt. Teoksessa Weckroth, K. & Tolkki-Nikkonen, M. (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino, 13-53.
- Eskola, A. 1998. Pienryhmätutkimuksesta keskustelunalyysiin. Teoksessa Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.), *Sosiaalinen vuorovaikutus. Rauni Myllyniemen juhlaKirja*. Helsinki: Otava.
- Fay, B. 1996. Contemporary philosophy of social science. Oxford: Blackwell.
- Foucault, M. 1972. The archaeology of knowledge. New York: Pantheon Books.
- Griffin, D., Cobb, J., Ford, M. & Ochs, P. 1993. Founders of constructive postmodern philosophy. New York: Suny.
- Heiskala, R. 1995a. (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskala, R. 1995b. Sosiaalinen konstruktionismi. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 146-172.
- Honkonen, R. 1997. Best or second best choice? Polytechnic education in the lives of engineering students. *Acta Universitatis Tampereensis* 546.
- Ilmonen, K. 1995. Anthony Giddensin rakenteistumisteoria ja sen kritiikki. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 316-347.
- Jussila, J. 1992a. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta koskeva kiista ja kasvatustieteen kriisi. *Kasvatus* 23 (3), 247-255.
- Jussila, J. 1992b. Kasvatustieteellinen tieto ja sen käyttö. *Kasvatus* 23 (4), 338-345.
- Jussila, J. 1995. Educational knowledge and reality. Teoksessa Kansanen, P. (toim) *Discussions on some educational issues VI*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Reports 145, 85-96.
- Krohn, L. 1996. Kynä ja kone. Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa*. Tampereen yliopiston

- kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B 13, 71-90.
- Murphy, J. 1990. *Pragmatism*. Boulder: Westview Press.
- Nietzsche, F. 1967. *The will to power*. Tr. W. Kaufmann & R. J. Hollingdale. New York: Vintage Books.
- Phillips, D. C. 1995. The good, the bad, and the ugly: the many faces of constructivism. *Educational Researcher* 24 (7), 5-12.
- Rorty, R. 1994. Does academic freedom have philosophical presuppositions? *Academe* 80 (6), 52-63.
- Ryle, G. 1967. *The concept of mind*. New York: Barnes & Noble.
- Scott, C. & Stam, H. 1996. The psychological subject and Harré's social psychology: an analysis of a constructionist case. *Journal for the Social Behavior* 26 (4), 327-352.
- Searle, J. 1984. *Minds, brains, and science*. Cambridge: Harvard University Press.
- Searle, J. 1995. *The construction of social reality*. New York: The Free Press.
- Siltala, J. 1996. Paljastava psykologia selittämistä kaihtavan sosiologian valossa. *Alkoholipolitiikka* 61 (3), 236-242.
- Suoranta, J. 1995. *Tekstit, murrokset ja muutos*. Acta Universitatis Lapponiensis. Lapin yliopistopaino.
- Suoranta, J. 1997. *Kasvatuksellisesti näkeväksi*.
- Säljö, R. 1986. The man-made world of learning: remarks on the potential value of a descriptive tradition in pedagogic research. Teoksessa Ashworth, P., Giorgi, A. & de Koning, A. (toim.) *Qualitative research in psychology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 117-128.
- Varto, Juha 1996. Uuden tieteenalan ongelmat. *Niin & näin* 3 (4), 36-43.
- Vähämäki, J. 1995. Gianni Vattimon radikaalin hermeneutiikan merkitys yhteiskuntateorialle. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) *Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset*. Tampere: Gaudeamus, 254-285.

II. 3 Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä

Yhtenä tiedon sosiologisen tutkimuksen (*the social studies of science*) johtavana teemana viimeisten vuosikymmenten aikana on puhuttu näkemyksestä, jossa tieteet määritellään tutkijoiden neuvotteluihin perustuvina käytäntöinä, jotka taas perustuvat kulloistenkin tieteenalojen tyypillisiin ja vakiintuneisiin toimintatapoihin ja disiplinaarisiin. Yhteiskuntatieteiden kohdalla eräs kiintoisin keskustelu on käyty näiden tieteenalojen suhteesta toisaalta tutkimuskohteeseensa, toisaalta metodeihinsa. Suhteessa edelliseen on kysytty: seisovatko tutkijat jollakin vaikkapa vain periaatteellisella ulkopuolisella tasanteella tarkkailemassa 'sosiaalista' vai ovatko he mukana rakentamassa tutkimuskohdettaan omilla teksteillään ja käytännöillään. Suhteessa jälkimmäiseen on kysytty: jos usko (ja toivo) yhteen yltäkylläiseen Metodiin on mennyt, onko olemassa toisenlaisia tapoja kysyä ja noudattaa edes jotain menetelmää.

Kumpaakin edellistä kysymystä koskeva erityisteema on kielen ja tekstin suhde tutkimuskohteeseen. Kyseessä on ns. representaation kriisi (Denzin 1994). Kriisiä on pyritty ratkaisemaan purkamalla auki länsimaisen ajatteluhistorian ehkäpä vaikutusvaltaisinta ajatusta kielestä peilinä, ns. peilimetafora, joka heijastaa ihmistajuntaan sen ulkopuolisen toden todellisuuden. Tämän kielikuvan keskeisimpänä filosofisena purkajana on toiminut Rorty (1980). Eräänä erityistieteilijöiden tapana osoittaa ja tehdä läpinäkyväksi sanojasubjektiutensa on käytetty tavanomaisesta poikkeavia tapoja (lue: ennen kaikkea tällä vuosisadalla kasvatus- ja

yhteiskuntatieteisiin luonnontutkimuksen metaforista omaksuttuja tapoja) kirjoittaa tekstejä.

Sanojasubjektin käsitteen ja sen merkityksen opin toimittajalegenda Hannu Taanilalta pedagogisesti mainiossa ja sisällöllisesti oivaltavassa ohjelmassa *Taanilan trivium* 11. 5. 1995 Ylen ykköseltä. Sanojasubjektilla tahdotaan korostaa sitä, että jokin lausuma edellyttää väistämättä jonkun joka sen sanoo. Näin ollen riippumatta väitteen totuusarvosta, onko se tosi vai epätosi, esimerkiksi lause "tieteellinen tutkimus on objektiivista eikä perustu subjektiivisuuteen" edellyttää aina lausujan, siis subjektin. Sanojasubjektin erityinen ja yleinen merkitys on sitten siinä, että *subjekti* tarkoittaa tässä sellaista toimijaa, joka Spinozaa mukaillen tietää mikä on välttämätöntä. Subjekti viittaa siis viimekädessä emansipoituneeseen, "omilla jaloillaan seisovaan" ja valistuneeseen puhujaan.

Hyvän katsauksen tekstien tuotannon mahdollisuuksiin ja tieteellisten tekstien metaforiseen luonteeseen antaa Richardson (1994). Peilimetafora ei kiusaa ainoastaan tutkijoita, vaan on se vaikutusvaltainen myös muissa tekstuaalisissa käytännöissä ja diskursiivisissa muodostumissa kuten journalismissa: "Kannanotot tulevat lähteiltä ja asiantuntijoilta, käytetään passiivia tai passiivintyyppisiä ilmaisuja jopa televisio- ja radoraporteissa, joissa jutun tekijä puhuu suoraan katsojalle tai kuuntelijalle. Ammattikuvansa mukaan journalisti vie yleisönsä tapahtumapaikalle, mutta ei suostu puhumaan omissa nimissään, vaan pelkästään auktoriteettien kautta." (Roos 1995, 73.)

Ehkäpä yhteiskuntatieteilijöiden kielelliseen käänteeseen paikantuvasta metodologisesta pohdinnasta on nostettavissa esiin ainakin senkaltainen välitilinpäätös, jossa yhtä paljon kuin yhteiskuntatieteet, ja kasvatustieteet niiden mukana, ymmärretään keskusteluksi tutkimuskohteensa kanssa (ks. Heiskala 1994, 9), määritellään ne myös keskusteluksi tutkimuskohdetta välittävistä metodeista, tai jos metodista painotusta tahdotaan välttää, ainakin siitä tavasta, jolla tutkimuskohteeseen menetelmällisesti suhtaudutaan.

Yritän seuraavassa pitää mielessäni tiedon sosiologian asettamat tieteellisen työskentelyn näkyväksi tekemisen opit ja peilimetaforan vaikutuksen keriessäni auki lyhyttä tarinaa, jossa pohdin eläytymismenetelmäksi kutsutun aineistonhankintatavan perusteita.

Kontekstoin eläytymismenetelmän sosiaalipsykologian piirissä käytyyn keskusteluun ja käyn lyhyesti läpi eläytymismenetelmän periaatteen. Sijoitan kertomukseni henkilökohtaisen kerronnan kontekstiin, joka *tällä hetkellä* toisaalta pakottaa suhtautumaan tieteenfilosofian suuriin kysymyksiin tietyllä huolettomuudella ja toisaalta neuvoo keskittymään pienempiin kysymyksiin ja tarinoihin.

Eläytymismenetelmän tausta

Eläytymismenetelmän kehittäminen kasvat- ja yhteiskuntatieteellisen aineistonkeruun välineeksi juontaa juurensa ennen kaikkea sosiaalipsykologiassa ja psykologiassa 1960-luvulla käytyyn paradigma-keskusteluun. Keskustelun vastapuolina olivat ne, jotka pitivät kokeellista tutkimusta näiden tieteenalojen perusmenetelmänä ja eläytymismenetelmänkaltaisia tapoja liian subjektiivisina tieteellisiin tarkoituksiin ja ne, joiden tavoitteena oli etsiä ennen kaikkea tavanomaisia laboratoriokokeita eettisempiä tapoja tehdä psykologista ja sosiaalipsykologista tutkimusta.

Keskustelun ilmentyminä julkaistiin viidentoista vuoden viiveellä kaksi sosiaalipsykologia nimistä tiedettä ja sen tilaa käsittelevää kirjaa (Armistead 1974; Parker & Shotter 1990). Kirjat osoittavat ainakin sen, että paradigmakeeskustelussa oli jokin sellainen syvälinen peruskysymys, joka synnytti kipinän alkaa toisaalta pohtia tieteenalan luonnetta, toisaalta etsiä ihmistutkimukseen soveltuvia menetelmällisiä mahdollisuuksia. Ensimmäisen kirjan perustana olivat keskustelut sosiaalipsykologian teorioista ja menetelmistä paljolti naivinkin realistisella tavalla: pohdittiin sosiaalipsykologian mahdollisuuksia tavoittaa kohdettaan, tämän suhteen uudistamista ja rekonstruktiota, ei niinkään tieteenalaa itseään. Jälkimmäisessä kirjassa painotus oli jo siirtynyt tieteenalaan itseensä, mukaan olivat tulleet tiedettä ja tieteellistä toimintaa koskevat tekstuaalisuuden, dekonstruktion ja vallan näkökulmat:

"So, although social psychology's most important practice might seem to be its explicit 'methodology', professional enterprise, this 'methodology' only has sense, and only makes sense, in the context of the use and production of *written texts* and the professionalised images of human beings they purvey" (Parker & Shotter 1990, 10, kursivointi alkuperäisessä).

Tämä kaikki on tietenkin tuttua alan kirjallisuudesta (ks. esim. Eskola 1988) enkä kertaakaan tämän pitempään. Neljännesvuosisadassa ollaan kuljettu pitkä tie yhdenlaisista tieteellisen toiminnan artikulaatioista monen- tai toisenlaisiin tapoihin tarkastella ihmistä sosiaalisena toimijana. Kiteyttäen olemme metodologisesti tilanteessa, jossa menetelmien, lähestymistapojen ja teorioiden polyfoniasta piirtyy esiin *ihminen sosiaalista todellisuuttaan neuvotellen, puhuen ja toimien rakentavana tutkimuskohteena*. Tilanteen ontologia on sellainen, että maailmaa ei ymmärretä sillä tavoin valmiina, että sen voisi tuosta vain ottaa omakseen. Metodologinen tilanne on aidosti anomalinen ja murroksinen, ja siksi äärimmäisen innostava ja imponoiva.

Filosofisia lähtökohtia

Jos eläytymismenetelmän empiirisen kehittämisen lähtökohta onkin eettisesti puhtaan aineistonhankintamenetelmän luomisessa, ovat sen filosofiset perusteet siinä keskustelussa, jossa pohditaan ihmisen ominaislaatua tutkimuskohteena. Sanalla sanoen eläytymismenetelmän "taustalla" on humanististen tieteiden käsitys ihmisestä *kulttuuriolentona*. Vaatimaton yritys tähän suuntaan oli Aikuiskasvatuksessa julkaistuun artikkeliin (Eskola & Suoranta 1991) kirjoittamani luku *Eläytymismenetelmän tieteenfilosofisia perusteita*, jossa tukeuduin lähinnä Diltheyn ja Rickertin esittämiin erotteluihin, tosin sekundäärilähteen kautta.

Vahvempaa argumentaatiota olisin saanut niistä ajatuksista, joita von Wright on esittänyt tarkastellessaan luonnon- ja yhteiskuntatieteiden suhteita. Oletan, mutten tarkkaan ottaen tiedä, eläytymismenetelmän varsinaisen "isän", Antti Eskolan, saaneen virikkeitä juuri tältä suunnalta (ks. erityisesti Eskola 1982). von Wrighthän (1985, 113-123) hahmottelee terävästi niitä ominaispiirteitä, jotka erottavat ihmisen tutkimuskohteena pelkästä luonnonobjektista. Tällöin keskeisiä kulttuuriolennon ominaisuuksia, ja näin ollen myös tämän tutkimisen tunnusmerkkejä ja peruspostulaatteja, ovat inhimillinen intentionaalisuus, kieli, tietoisuus ja historia. Juuri näitä ominaisuuksia eläytymismenetelmässä pyritään hyödyntämään.

Ihmisen toiminnan intentionaalisuus merkitsee, että ihminen suuntaa tekonsa aina johonkin kohteeseen. Viitattaessa intentionaalisuuteen, joudutaan väistämättä puhumaan myös intentionaalisista ilmiöistä ja niiden *merkityksistä* sekä kielellisistä merkityksistä

intentionaalisten ilmiöiden erityistapauksina. Merkityksen käsitteen oivaltavan esittelyn tarjoaa Heiskala (1995, 282-283), joka erottelee merkitykselle kolmenlaisia merkityksiä. Ensinnäkin merkityksen käyttö voi olla *katektinen*, jolloin siihen liittyy vahvoja emotionaalisia sävyjä, esim. elämän merkityksen kysymisen mielessä.

Toiseksi merkitys voi olla juuri *intentionaalinen*. Tässä merkityksen määrittelyn tavassa merkitys liittyy merkityksen muodostajan, intentoivan aktorin, aikeelliseen toimintaan tai tekoon. Tämä on nimenomaan se käyttö, jonka tapaamme von Wrightiltä ja muilta analyttisen hermeneutiikan edustajilta. Tähän merkityksen aspektiin soveltuu myös käsitys inhimillisen toiminnan finalistisen selittämisen mahdollisuudesta. Kolmanneksi merkitys voi viitata *rakenteelliseen* merkitykseen. Rakenteellinen merkitys liittyy sellaiseen strukturalistiseen tai uusstrukturalistiseen kielikäsitteeseen, jossa merkityksen muodostumisen kannalta ensisijaisia eivät ole tietoiset toimijat, vaan kielen muodostama erottelujen ja suhteiden verkostoitunut järjestelmä.

Vasta tästä systeemistä tai järjestelmästä käsin ovat yksittäiset intentiot ylipäättään mahdollisia ja tulkittavissa. Uusstrukturalistinen merkityskonseptio tuo mukanaan merkitysten ajallisesti ja paikallisesti säädellyn kontekstuaalisuuden ajatuksen aivan uudella voimalla ja innoittaa pohtimaan laajempaa kysymystä historiallisesti muuttuvan ja universalian suhteesta kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen myöhäisessä modernissa (ks. myös Kalela 1990, 27-28). Tästä merkityksen tematisaatioissa avautuvat myös samaan suuntaan osoittavat teesit ihmisen nuoruudesta tutkimuskohteena (Foucault 1994) ja tekijän kuolemasta (Barthes 1993).

Valittiinpa sitten mikä merkityksen käyttö- ja ymmärrystapa tahansa, intention ja merkityksen kiinnittyminen kieleen tuo väistämättä mukanaan sen tosiseikan, että ihmisille on mahdollisuus välittää historiaansa sekä puhuttuna perinnetietona että säilöä historiaansa erityyppisinä teksteinä erilaisiin arkistoihin. Tällainen merkitysten kokonaisuus tulee merkitsemään kulttuurin syntyä. *Eläytymismenetelmässä tarkoituksena on nimenomaan ollut hyödyntää näitä kulttuuria koostavien merkitysten kokonaisuuksia*. Ennen kuin jatkan tämän tematiikan käsittelyä luon silmäyksen eläytymismenetelmän käytännön praktiikkaan.

Perusidea

Eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keräämisen keinona tarkoitetaan pienimuotoisten tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaajille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa pieni kertomus. Tarinoissa kirjoittaja mielikuvituksensa avulla joko vie kehyskertomuksessa esitetyn tilanteen eteenpäin tai sitten kuvaa mitä kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta ennen on täytynyt tai voinut tapahtua. Keskeistä menetelmässä on kehyskertomusten variointi. Kehyskertomuksia on tavallisesti 2-4 erilaista, joissa varioidaan jotain tiettyä seikkaa. Analysoinnissa keskitytään siihen, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksissa vaihdetaan yhtä tekijää. Tilanne on siten analoginen kokeellisen tutkimuksen perusasetelmalle.

Kun perinteisissä kokeissa koehenkilön toiminta on pyritty rajoittamaan mahdollisimman tehokkaasti eliminoimalla hänelle luonnollinen ja arkipäiväinen toiminta, on eläytymismenetelmän käytöllä haettu juuri niitä toimintamuotoja, joita ihminen arkielämässäänkin käyttää: harkintaa, eri vaihtoehtojen punnintaa, ristiriitatilanteiden ratkaisuja ja tulevaisuuteen suuntautuvien suunnitelmien optimointia.

Eläytymismenetelmässä voidaan erottaa kaksi päävaihtoehtoa. Näistä ensimmäisessä ("aktiivisessa") toimitaan eräänlaisen roolileikin tapaan. Henkilöille kuvataan jonkin tilanteen perustekijät ja roolihahmot. Tämän orientaation perusteella henkilöt eläytyvät tilanteeseen ja esittävät tulkintansa roolileikin avulla: keksivät vuorosanansa, tilanteen kulut ja esittävät episodin itse. Toisessa vaihtoehdossa ("passiivinen") henkilöille kuvataan jonkin tilanteen puitteet ja eläytyminen tapahtuu kirjallisesti kirjoittamalla pieni jatko annettuun kehyskertomukseen.

Kehyskertomuksen eri tekijöitä vaihtelemalla saadaan aikaan erilaisia kertomuksia, joiden avulla voidaan etsiä ao. tilanteen rakenne ja sen eri elementtejä, tilanteen tai tapahtuman tietty, vastaajien yhteisesti jakama, kulttuurinen merkitys tai logiikka. Tässä käytetään hyväksi kokeellisen ajattelun logiikkaa vaihtelemalla annettua tilannetta yhden tekijän osalta kerrallaan ja pitämällä samalla muut osat vakioina. Keskeinen idea on siis variointi eli kehyskertomuksen muuntelu. Eläytymismenetelmä poikkeaa siten muista

kirjoittamistehtävistä koeasetelman jäljittelyn ja sen mukaisen variaation suhteen.

Eskola (1994a, 48) on äskettäin kuvannut sitä, mistä eläytymismenetelmän käytössä hänen tulkintansa mukaan on kysymys: "Itse asiassa kudos alkaa kertomuksena siitä, miksi kirjoitin ensimmäisille koehenkilöille esitetyn tarinan juuri sellaiseksi kuin kirjoitin. Sitten tulee itse tuo kertomus, koehenkilöiden siihen kirjoittamat jatkot, kertomus siitä, kuinka koehenkilöiden tarinat saivat minut muuttamaan alkuperäistä kertomusta... ja lopuksi tietenkin kertomus siitä, miten koko prosessi muutti minun käsitystäni ilmiöstä jota metodilla halusin lähestyä. Ehkä vasta se on tutkimuksen 'tulos'."

Mielestäni Eskolan formulointi sopii kuvaamaan eläytymismenetelmän käytön lisäksi myös muunlaisen tutkimuksen logiikkaa. Onhan siinä aluksi implisiitisti sanottu tutkijan lähtökohta, joka ohjaa aineistonhankintaa: miksi kirjoitin ensimmäisille tutkittaville tarinan juuri siihen muotoon kuin kirjoitin. Toiseksi tulee eläytymistarinoiden analyysi ja vaihtoehtoisten kehyskertomusten kirjoittaminen ja lopuksi feedback siitä, miten empiria tutkijaa opetti. Kuvaus sopii periaatteellisesti mallintamaan tutkimusprosessia, jossa on käytetty yhtä hyvin laadullisen kuin määrällisenkin tutkimuksen metodiikkaa. Tässä mielessä ainakaan merkittävää eroa ei liene olemassa. Voidaan ajatella spiraalia, jossa tutkimuksen synnyttänyt idea, aineisto ja erilaiset teoriat (formaalit, julkilausutut ja julkilausumattomat) vuorottelevat, ja joka antaa yleisen hahmon sille, mistä tutkimusprosessissa on kysymys.

Kehyskertomusten laadinnasta olennainen seikka on se, että niissä vaihtelee yleensä vain yksi asia. Koska menetelmän avulla tutkitaan juuri sitä mitä tämä variaatio vaikuttaa vastauksiin, niin kehyskertomusten pitää olla muuten mahdollisimman samanlaisia. Toisaalta tämä merkitsee myös sitä, että kehyskertomuksia pitää olla vähintään kaksi. Yksi kehyskertomus ei siten ole eläytymismenetelmätehtävä vaan lähinnä ainekirjoitus, jota voi tietenkin myös käyttää laadullisen tutkimuksen aineistona.

Kehyskertomusten variaoinnille ei voi asettaa mitään optimimäärää. Kuten sanottua, niin menetelmä edellyttää vähintään kahta tarinaversiota. Variaatioiden määrään vaikuttaa sekä tutkittava aihe –montako tarinaa aihe vaatii tai siitä luontevasti syntyy – sekä

mahdollisuudet kerätä vastauksia. Täytyy kuitenkin muistaa, että vaikka kehyskertomuksissa mekaanisesti vaihdellaan jotain tiettyä seikkaa pitämällä muut tekijät näennäisesti samoina, eivät tarinan muut elementit silti välttämättä merkityksellisty kirjoittajien mielissä samanlaisina. Kyse on kokeellisen ajattelun logiikan ajatuksellisesta soveltamisesta, ei kokeellisen tutkimuksen perusasetelmasta sinänsä.

Mistä se kertoo?

Siirryn nyt kysymykseen, mistä eläytymismenetelmä, tai tarkemmin sanoen sen tuottamat eläytymistarinat, kertovat. Aluksi haluan kuitenkin vedota niihin edellä esitettyihin ominaisuuksiin, jotka konstituoivat ihmisen kulttuuriolennoksi ja yhteiskunta- ja kasvatustieteiden tutkimuskohteeksi. Nämä ominaisuudet eivät perustele ainoastaan eläytymismenetelmän tuottamien aineistojen relevanssia, vaan oikeastaan kaikki sellaiset aineistot ja lähestymistavat, joissa ihminen itse osallistuu tavalla taikka toisella tutkimusaineiston tuotantoon.

Tällöin kyseessä saattavat olla yhtä hyvin tutkijan ja tutkittavien vuoropuheluun perustuvat menetelmät – lähinnä teema- ja avoimet haastattelut, mutta myös selontekojenmenetelmä (Heikkinen 1988) – kuin tutkijavapaat aineistotkin – ennen kaikkea omaelämäkerrat ja muut omaperäiset tekstit. Eläytymismenetelmää ei näin ollen pidä tarkastella omana erikoisuutenaan, vaan nimenomaan kulttuurista aineistoa tuottavana perheyhtäläisenä menetelmänä muiden samankaltaisten menetelmien joukossa. Mitä sitten tarkoitan *kulttuurisella aineistolla* ja edellä viitatuilla *kulttuuria koostavilla merkitysten kokonaisuuksilla*., *kulttuuritiedon kasaumilla*, jotka antavat perusteen pitää eläytymistarinoita relevantteina yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa?

Kysymystä voidaan lähestyä ensinnäkin autonomisen kulttuurituotteen käsitteellä. Vaikka merkitysprosessia ei voi olla ilman tai ulkopuolella ihmistä, ihmiskunnan emergentin kehityksen myötä tietyt merkitysjärjestelmät ovat kuitenkin saavuttaneet yksittäisistä subjekteista ja merkityksenannoista riippumattoman muodon ja realisoituvat sellaisena alueen, jossa ne voidaan tunnistaa ja merkityksellistää yhteisesti (ks. Siljander 1995, 121). Tällaisia intersubjektiivisia alueita ovat kielen lisäksi taide, tiede, uskonto,

myytit ja muu kansanperinne sekä erilaiset ihmisten itselleen rakentamat normi- ja sääntöjärjestelmät, mutta myös yhä suuremmassa määrin nk. populaarikulttuuri, joka realisoituu esim. sellaisena instituutiona kuin Music Television (MTV).

Kasvatuksen ja koulun tulevaisuuden kannalta saattaa olla niin, että "kulutus, kulttuuriteollisuus ja erilaiset nuorisokulttuurit kykenevät tässä tilanteessa tarjoamaan uusia ja ainakin toisinaan uuden tilanteen kannalta hedelmällisiä tulkinta- ja toimintamalleja huomattavasti tehokkaammin kuin virallinen koulutusjärjestelmä" (Aittola ym. 1994, 481). Nämä instituutiot ovat siis alkujaan olleet joidenkin yksittäisten ihmisten tekoa ja mitä ilmeisimmin aluksi myös kulkeutuneet ainoastaan suullisena perinteenä. Myöhemmin, nimenomaan kulttuurievoluution myötä ne sitten ovat tulleet omalakisikseen ja alkaneet elää omaa elämäänsä. (Tässä yhteydessä on mainittava Freudin (1989, 167) formuloima kuvaus varhaisen alkulauman primitiivisemmästä organisaatiosta, miestenliitosta, jonka alkuna Freud pitää isänmurhaa ja sen jälkeistä toteemiateriaa, jossa pojat söivät isänsä. Tämä ateria "on ollut alkuna niin monille asioille, sosiaalisille organisaatioille, moraalisisille rajoituksille ja uskonnoille.")

Popper viittaa kolmen maailman ajatuksellaan juuri tähän ihmiskunnan emergenttiin kehitykseen, jossa maailma 1:n fyysikaalisen todellisuuden ja maailma 2:n psyykkisen todellisuuden lisäksi on olemassa maailma 3. Maailma 3 on se osa todellisuutta, joka koostuu kulttuuritiedosta ja on läpikotaisin ihmisen tekoa:

"By World 3 I mean the world of the products of the human mind, such as stories, explanatory myths, tools, scientific theories (whether true or false), scientific problems, social institutions, and works of art" (Popper & Eccles 1977).

Tällaisten kulttuuritiedon kasaumien, joihin Popperkin maailma 3:lla viittaa, selkeimpiä realisoitumia ovat edellä mainitut kulttuuritiedon institutionaalistuneet kasaumat. Tämä on tosin vain asian toinen, sen *rakenteellis-ontologinen* puolensa.

Kulttuuritiedon kasautumisella on tämän lisäksi sisäinen yhteytensä siihen tapaan, jolla ihminen tekee ymmärrettäväksi ympäristöään, ts. sovittautuu itseään ympäröivään ajallis-paikalliseen todellisuuteen. Tätä ihmisen kommunikatiiviseen kompetenssiin

olennaisesti kuuluvaa ominaisuutta suhteessa kulttuuritiedon kasautumiseen kutsun tässä yhteydessä inhimilliseksi *narratiivifunktioksi*. Narratiivifunktiolla tarkoitan pelkistetyimmillään sitä tapaa, joka on ihmiselle tyypillinen kulttuuritiedon säilyttämisessä ja välittämisessä. Aina näihin aikoihin asti yhteiskunta- ja kasvatustieteet ovat jollakin tavalla vieroksuneet narratiivifunktion tuottaman tiedon merkitystä.

Toisin kuin yhteiskunta- ja kasvatustieteissä kirjallisuus-, historia-, kieli- ja kansanperinnetieteiden alueilla ihmisten kertomuksista ollaan oltu kiinnostuneita myös akateemisessa mielessä. Näillä akateemisen tutkimuksen alueilla on pitkään pohdittu puhuttujen ja kirjoitettujen aineistojen erityisluonnetta. Viimeksi mainitulla alueella, suullisen kansanperinteen tutkimuksesta, löytyy mainioita esimerkkejä kerronnasta, joka täyttää kulttuuritiedon kasauman tunnusmerkkejä, ja toimii esimerkkinä muillekin kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteen aloille. Ajatellaan seuraavan esimerkin (Virtaranta 1986, 66) valossa vaikkapa suomalaisen yhteiskunnan muodostumisen alkutaipaleita agraariyhteiskunnasta koulutusstatusyhteiskunnaksi. Sinänsä vähäisenäkin häivähdyksenä katkelma (muistelmia koskee n. vuotta 1890) kertoo kuitenkin suomalaisen kulttuurin muutoksesta metsäläisyydestä semioottiseen yhteiskuntaan, sekä kulttuuritiedon kasaumissa tapahtuneista muutoksista:

"Pransi-veljeni oli kolmatta vuotta mua vanhempi ja ... se oli siinä, olikohan kymmenkunnan vaiheessa että minäkin siinä siinä seittämän-kahreksan vuoren vanhana rupesin siä pompottaan kumppanina sitte, kun lehmä kuljettiin. Se oli aamulla kello kuus kun oli lehmät lypsettyinä, silloin lährettiin menneen. Kivisiä mettäpolkuja koko matka. Ei silloin koulutettu lapsia, ne pantiin työhön, johonkin hommaan."

Vasta viime vuosina esim. psykologiassa ollaan alettu uudelleen ottaa vakammin huomioon erilaisten narratiivien tutkimus ihmisten spontaanin käyttäytymisen muotoina. Varsinkin Bruner on useaan otteeseen korostanut toisaalta narratiivisuuden omalakisuuksia ajattelun muotona (1986), toisaalta tämän narratiivisen ajattelun suhdetta oman elämämme kertomukseen (1987). Bruner (emt., 12-13) perustaa ajatuksensa kahteen vahvaan teesiin. Toisaalta narratiivi on eletyn elämän kuvauksen tapa; ihmisillä ei näytä olevan muuta tapaa kuvata eletty elämänsä kuin narratiivi. Toisaalta niin sanotun

"elämän" ja narratiivin suhde on kaksisuuntainen: narratiivi imitoi elämää ja elämä narratiivia. Tämä paljastaa myös näiden entiteettien konstruoituneisuuden. Yhtä vähän kuin on olemassa kognitiosta riippumatonta narraatiota, on olemassa narraatiosta vapaata "elämää sinänsä".

Brunerin kiintoisat ajatukset saattavat pohtimaan elämän ja muistiin kirjoittamisen suhdetta erityisesti sellaisissa elämänmuotojen erityistapauksissa, joissa kirjallinen toiminta on osa elämää. Kumpaa ihminen oikeastaan tekee: kirjoittaako ensin itselleen käsikirjoituksen kulttuurin (hyvin laajasti ymmärrettynä lähes kokemuksena tai havaintoina tai niiden muotoina) antamista aineksista, kontekstissaan lepäävistä kulttuurisista kasaumista ja elää kirjoittamansa vai elääkö ensin ja kirjoittaa sitten. Tai toisen sanoen: jäljitteleekö kertomus elettyä elämää vai eletty elämä valmiina olevaa kertomusta? Kysymys on siitä, puhuuko kulttuuri minussa vai valitsenko minä tarinani?

Otan asiasta pari esimerkkiä, jotka omilla tavoillaan valaisevat narratiivien ylläpitämien kulttuuristen kasaumien voimaa ihmisten elämään vaikuttavina ehtoina (*condition*). Honkonen (1997) on tutkinut insinööriksi opiskelevien identiteettejä erityisesti kulttuurissa olevien narratiivien tai mallien näkökulmasta. Hänen eräs oivalluksensa on hyvin brunerlainen. Puhuessaan kulttuurissa valmiina olevista malleista tai mallikertomuksista, on hän juuri siinä tematiikassa, joka koskee perimmältään inhimillisen toiminnan vapautta.

Toiminnan vapaus on kyllä periaatteellisesti mahdollista, sitä ei kai kukaan kiistä, mutta toteutuakseen se vaatisi jonkinlaisen sosiaalisen umpion. Näin on yhden tutkittavan, Majjankin tapauksessa, joka on joutunut ikään kuin väärään, ammatti- korkeakoulutasoisen insinöörikoulutuksen kertomukseen, koska "pohjimmiltaan" elää taustansa mukaista akateemisen ihmisen tarinaa. Ajatus kulttuurin kasaumista, jotka elävät siinä välittömässä sosiaalisessa, joka meitä ympäröi, halusimmepa sitä tai emme ("perhe on pahin"), avaa näin uudenlaisen, sosiaalisesti latautuneen näkökulman myös ikuiseen kysymykseen inhimillisestä vapaudesta.

Toisenlainen näköala avautuu kertomuksesta, jota yliopiston professori elää ja kertoo itselleen (Eskola 1994b). Kun ajatukseen kirjan kirjoittamisesta ei enää löydy entistä

voimaa ja viehätystä, alkaa professori etsiä kulttuurin kasaumista mielikuviksi nimittämiään kertomuksia, joista voisi löytää lohtua ja jotka antaisivat uudelle tilanteelle merkityksen. Houkutteleva ja täynnä imua, joskaan ei lohdutusta, on mielikuva vanhasta Waltarista, joka painiskeli sammuneen luomiskykynsä kanssa elämänsä viimeiset vuodet. Kertomus "keskenjääneestä teoksesta" sen sijaan tuntuu "luomiskyky sammui" kertomusta jännittävämältä mahdollisuudelta merkityksellistää uutta elämäntilannetta, ja antaa mielekkään tavan jatkaa siitä eteenpäin. Mielikuva keskenjääneestä teoksesta on ennen kaikkea yleinen metafora ihmisestä, joka "ei ole kone, vaan hän pitää elossa ja ohjailee itseään muuttuvissa tilanteissa voimavaroilla, joita esimerkiksi kulttuurisista mielikuvista on mahdollista ammentaa" (emt. 2). – Miksei näitä mielikuvia, kulttuurisia kasaumia, kertomuksia tai tarinoita olisi mahdollista kerätä vaikkapa eläytymismenetelmällä, ja sen jälkeen tutkia ja analysoida niitä samoin kulttuuritiedon välinein, jotka ne alunperin on luonutkin.

Menetelmän käyttö

Olen edellä kirjoittanut niistä aiheista, joihin eläytymismenetelmä on itseni johtanut. Aiheissa ei juurikaan ole ollut käytännöllisiksi neuvoiksi, mutta mielestäni on tärkeää pitää empiirisen tutkimuksen yhteydessä aina esillä myös teoreettisempia kysymyksiä menetelmien epistemologiasta, ontologiasta ja etiikasta. Olen samalla pyrkinyt avaamaan joitain näköaloja siihen, jota voisi kutsua kulttuurisesti tai kulturalistisesti virittyneeksi kasvatustieteeksi. Jokaisen on kuitenkin siis tehtävä selkoa myös siitä, millaisena tehtävänä tutkimustoiminnan näkee: onko se lainalaisuuksien etsimistä vai tarinoiden kertomista vai löytyykö välittävä näkemys ei-mekanistisen determinismin ajatuksesta (ks. Strauss 1993)?

Niin tai näin, eroa on myös sillä miten kirjoittamistyönsä mieltää: kirjoittaako kuin historian tutkija vai kuin fyysikko. Tässäkin mielessä yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden kenttä on vapaa: ollaan ajassa, jossa kaikenlaisten ismien yksinkertaisten määrittelyjen myötä ovat menneet myös selkeät tavat tehdä älyllistä työtä: toiset kirjoittavat kuin fyysikot raporttejaan, toiset esseistisemmin nimittäen tekstejään tieteelliseksi proosaksi, joidenkin tutkimustyö muistuttaa enemmän omaelämäkertaa tai romaania (20 vuotta myöhemmin 1994).

Eläytymismenetelmää voi siitä kerääntyneiden kokemusten mukaan käyttää ainakin kolmessa tarkoituksessa: Ensinnäkin se toimii eksploratiivisena ja heuristisena työvälineenä tutkijan hitaan mielikuvituksen kiihdyttämiseksi. Kysymyksessä on siis ennen kaikkea teoriaa rakentava menetelmä, jossa tutkijan ajattelu- ja kuvittelutyöllä on keskeinen osuutensa.

Toiseksi menetelmällä voi kerätä tiettyyn aikaan ja paikkaan (kontekstiin) sijoittuvia ja sille tyypillisiä kulttuuristen merkitysten kokonaisuuksia. Tässä tavassa keskeistä on se, että tietyn tapahtuman, episodin, kontekstin osalliset pääsevät mukaan tutkimuksen tekoon omalla äänellään. Näiden paikallisten kulttuuristen muodostumien tutkiminen lienee erityisen relevantti tapa hyödyntää eläytymismenetelmää. Tähän käytötapaan liittyvä on myös eläytymismenetelmän evaluaatiofunktio. Menetelmä näyttää nimittäin toimivan eräänlaisen kevytevaluaation välineenä esim. arvioitaessa korkeakouluopetuksen käytäntöjä (ks. esim. Suoranta 1995; Suoranta & Eskola 1995).

Kolmanneksi voin myös hyvin kuvitella, ettei eläytymismenetelmän käytön tarvitse rajoittua pienien sosiaalisten episodien tutkimukseen, vaan sillä saattaa olla arvonsa myös tarkastelutasoltaan suurempien kysymyksien selvittämisessä. Ajattelen erityisesti sellaisia yhteiskunnallisia murtumia, joissa vanhat tavat toimia eivät päde, ja joissa uusien toiminta- ja ajattelumallien ekstrapolointi on jo sinänsä arvokas yhteiskunta- ja kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtävä.

Lähteet

20 vuotta myöhemmin... Tiedotustutkimus 17 (2), 98-105.

Aittola, Tapio, Jokinen, Kimmo & Laine, Kaarlo 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 25 (5), 472-482.

Armistead, N. (toim.) 1974. Reconstructing social psychology. Harmondsworth: Penguin.

Barthes, R. 1993. Tekijän kuolema, tekstin syntymä. Suom. Lea Rojola & Pirjo Thorel. Jyväskylä: Vastapaino.

Bruner, J. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. 1987. Life as Narrative. Social Research 54 (1), 11-32.

- Denzin, N. 1994. Evaluating Qualitative Research in the Poststructural Moment: The Lessons James Joyce Teaches Us. *Qualitative Studies in Education* 7 (4), 295-308.
- Eskola, A. 1982. Ihmisen tutkiminen kulttuuriolentona. *Alkoholipolitiikka* 47 (2), 86-93.
- Eskola, A. 1988. Non-Active Role-Playing: Some Experiences. In Eskola, A with A. Kihlström, D. Kivinen, K. Weckroth & O-H. Ylijoki. *Blind Alleys in Social Psychology: A Search for Ways Out*. Amsterdam: North-Holland, 239-311.
- Eskola, A. 1994a. Sosiaalitieteen muuttuvat tekstit ja käytännöt. Teoksessa Weckroth, K. & Tolkki-Nikkonen, M. (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino, 13-53.
- Eskola, A. 1994b. Mielikuvien kuolema. *Alumni* No. 6, 2.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1991. Eläytymismenetelmä ja aikuiskasvatus. *Aikuiskasvatus* 11 (1), 13-18.
- Foucault, M. 1994. *The order of things*. New York: Vintage Books.
- Freud, S. 1989. Toteemi ja tabu. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Love kirjat. (1913)
- Heikkinen, R-L. 1988. Laadullisen neuvonta-aineiston valottama terveyskasvatusanalyysi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportteja A 42.
- Heiskala, R. 1994. Sosiologia modernin yhteiskunnan itsetietoisuutena ja kansallisina traditioina. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus, 9-37.
- Heiskala, R. 1995. Todellisuuden merkityksellinen rakentuminen ja keinotekoiset yhteiskunnat. Teoksessa Eskola, J., Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, 273-286.
- Honkonen, R. 1997. Best or second best choice? Polytechnic education in the lives of engineering students. *Acta Universitatis Tampereensis* 546.
- Kalela, J. 1990. Kulttuurintutkimuksen historiat. *Suomen Antropologi* 15 (1), 13-29.
- Parker, I. & Shotter, J. 1990. Introduction. Teoksessa Parker, I. & Shotter, J (toim.) *Deconstructing social psychology*. London & New York: Routledge, 1-16.
- Popper, K. R. & Eccles, J. C. 1977. *The Self and Its Brain*. London: Routledge & Kegan Paul
- Richardson, L. 1994. Writing: a method of inquiry. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Newbury Park: Sage, 516-529.
- Roos, J. 1995. Huutava hiljaisuus. *Helsingin Sanomien kuukausiliite* No. 9 (29.4.1995), 71-76.
- Rorty, R. 1980. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University press.
- Siljander, P. 1995. Teksti ja todellisuus – laadullisten aineistojen tukinnan edellytyksiä. Teoksessa Eskola, J., Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, 111-130.
- Strauss, A. 1993. *Continual permutations of action*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1995. Empiirinen tutkimus teoreettisen tutkimuksen vaiheista. Teoksessa Eskola, J., Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, 185-199.

Suoranta, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen kurjuus opiskelijoiden kertomana. *Kasvatus* 26 (1), 15-23.

Virtaranta, P. 1986. Karkun murrekirja. Vammala: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.

von Wright, G. H. 1985. Filosofisia tutkielmia. Helsinki: Kirjayhtymä.

III Tutkimus intersemioottisessa yhteiskunnassa: kolme metodologista tapausanalyysia

III. 1 Kohti kulttuurin pedagogiikkaa ja poliittisen välttämättömyyttä

Kirjan kolmannen osan ensimmäisessä luvussa luon ensin silmäyksen kulttuurintutkimukseen, jolla on geneettisiä suhteita mm. aikuiskasvatuksen teoriaan ja käytäntöön. Sitten pyrin jäsentämään ajankohtaista ilmiötä, yhteiskunnallista aktivismia, kasvatustieteellisen kulttuurintutkimuksen näkökulmasta. Tarkastelen ilmiötä erityisesti näkökulmasta, jossa analyysin lähtökohtana on yksilön rationaalinen toiminta. Lopuksi yritän sijoittaa inhimillisen toiminnan selitysmallin kulttuuriseen semioosiksen kehikkoon.

Kulttuurintutkimuksesta on viimeisten vuosien aikana tullut useita perinteisiä tieteenaloja yhdistävä lähestymistapa. Sen juuret ulottuvat 1950- ja 1960-lukujen brittiläisen uusvasemmiston akateemiseen aktivoitumiseen ja eritoten Birminghamiin syntyneeseen nykykulttuurin tutkimuskeskuksen toimintaan, jossa Hoggartin ja Williamsin jäljissä uransa aloittivat sellaiset kulttuurintutkimuksen nykyiset kantapeikot kuin Stuart Hall ja Larry Grossberg.

Vanhemmista hahmoista keskeinen erityisesti aikuiskasvatuksen kannalta on historioitsija E. P. Thompson. Vuonna 1963 julkaistussa tutkimuksessaan *The Making of the English Working Class* hän on yhdeltä osin luonut perustaa niin yleiselle kulttuurintutkimuksen paradigmatte (paradigmasta lienee jo mahdollista puhua) kuin erityisesti aikuiskasvatuksen teorialle. Em. teoksessaan hän tekee havainnon, jonka

mukaan teollistumisen alkuaikoinakin työntekijöiden joukossa oli muutamia, jotka jaksoivat viettää raskaan työpäivän jälkeisen lyhyen vapaa-aikansa ennemmin julkisissa kirjastoissa (*public libraries*) tai antautua poliittiseen toimintaan kuin seurasivat enemmistöä pubeihin (*public houses*). Havainto kertoo ensinnäkin siitä, että itsekasvatuksen ilmiö ja modernin yleinen sivistysprojekti limittyvät ajallisesti, aktuaalisesti ja käsitteellisesti toisiinsa. Toiseksi ne eivät ole syntyneet ainoastaan suurina aatteina, vaan arkipäiväisesti ja ovat teollistumisen myötä olleet osa modernin aikakauden luonnetta. Thompson oli eräs mikrohistoriallisen tutkimusotteen ja *history from below*-tradition edelläkävijöistä, jolla oli vankka kokemus aikuisten opettamisesta (Peltonen 1996, 9-11).

Yhden kertomuksen mukaan kulttuurintutkimus valui Englannista sekä uudelle että vanhalle mantereelle suunnilleen samoihin aikoihin 1970-luvun puolivälistä lähtien. Toisen kertomuksen mukaan kulttuurintutkimukselle on paikallistettavissa edellistä varhaisempiakin esikuvia sekä Yhdysvalloista, Englannista että Euroopasta (Kellner 1998, 37). Tieteen menneisyys on yhdenlaista historian mytologiaa, jossa menneisyydellä ja sen tuntemisella oikeutetaan uuden tutkimus- ja teoria-alueen olemassaoloa ja luodaan aluetta yhdistävää (tai hajottavaa) menneisyyttä.

Suomessa kulttuurintutkimus modifioitui omanlaisekseen suuntaukseksi lähinnä kirjallisuustieteilijöiden, tiedotusoppineiden ja sosiologien piirissä (ks. tästä Alasuutari 1995). Suomessa suuntauksen luonteenomaisia ilmentymiä olivat elämäntapatutkimuksen ja laadullisten menetelmien yhtäaikainen esiin nousu.

Kriittinen tahto, halu puolustaa vaihtoehtokulttuureja ja luoda vastakulttuurisia käytäntöjä ovat olleet kulttuurintutkimuksen tavoitteita liikkeen/suuntauksen alusta lähtien. Suomalaisen kulttuurintutkimuksen metodologinen pioneeri Tarmo Malmberg (1997) väittää, että viimeistään 1980-luvulta kulttuurintutkimus on kuitenkin alkanut laitostua, epäpolitisoitua ja menettää kriittistä voimaansa.

Erityisesti Malmberg kritisoi suomalaista kulttuurintutkimusta siitä, että se on lähinnä ollut "yliopistomarxismien kuihtumisprojekti". Jotta projekti kyettäisiin ylittämään, yhtenä vaihtoehtona Malmberg esittää suomalaiselle kulttuurintutkimukselle

tieteenfilosofista orientaatiota, jossa toimijoiden näkökulma otettaisiin yhteiskunta-analyysin lähtökohdaksi. Palaan tähän ideaan myöhemmin, kun esitän erään mahdollisen teoreettisen mallin, jossa tämä yritys on tehty.

Onko kasvatustieteellinen tutkimus lokeroitunut?

Mitä edellä sanotulla sitten on tekemistä kasvatustieteiden kanssa? Jotta sanotun relevanssi ja yhteys kasvatustieteisiin voisi ylipäättään löytyä, on ensin oletettava, että kasvatustiede on kulttuuritiede, jonka tutkimuskohteet paikantuvat kulttuuriseen semioosiin, toisin sanoen siihen merkkien ja merkitysjärjestelmien kokonaisuuteen, josta käytetään nimitystä sosiaalinen tai rajatumminkin yhteiskunta.

Määritelmän on silloin tällöin uskottu sulkevan koulun ja intentionaalisen kasvatuksen ulos kasvatustieteen tutkimuskohteista. Tällaisesta ulossulkemisesta ei kuitenkaan voi olla kysymys, jos pedagogiikat ymmärretään yksinä auktorisoituina merkityksiä ja kulttuurisia representaatioita tuottavina käytäntöinä, jotka muokkaavat yhteistä merkitysjärjestelmää, yhteistä 'meisyyttä'. Koulun todellinen merkitys nykyisessä kulttuurisessa tilanteessa voidaan ja täytyykin problematoida (kuten etunenässä ovat tehneet jyväskyläiset kasvatussociologit, ks. esim. Laine 1997). Problematisointi ei kuitenkaan tarkoita koulun merkityksen kyseenalaistamista sinänsä, vaan sen kulttuurisen merkityksen ja paikan uudelleenarviointia.

Toiseksi on kysyttävä, onko kasvatustieteellisen tutkimuksen kaanon lokeroitunut liiaksi? Kysymys perustuu siihen tosiasiaan, että siinä missä toisaalla ollaan valmiit sanomaan kulttuurintutkimuksen olevan jo *passé* (Liikkanen 1997), se ei vielä ole juurtunut suomalaisiin kasvatustieteisiin. Voisiko sillä kuitenkin olla tilausta kasvatustieteen eräänä ehkä vain pienenä metodologisena sivupolkuna? Saattaisiko sen perusajatusten ja metodologisten linjojen avulla tavoittaa jotain kasvatuksellisesti kiinnostavaa omasta ajastamme? Jotain sellaista, joka ilmiöt psykologisoivalta kasvatustieteelliseltä asenteelta jää tavoittamatta?

Kulttuurintutkimuksen lupaus

Kulttuurintutkimuksen lupaus kiteytyy kasvatuksen maailman kannalta niihin teoreettisiin olettamuksiin, joita kulttuurintutkimuksen piirissä on tehty suhteessa

kasvatukseen ja pedagogiikkaan. Kasvatustieteilijät ovat siinä mielessä onnellisessa asemassa, että kulttuurintutkimuksen jo mainittu arkkienkeli Raymond Williams (ks. McIlroy & Westwood 1993) tuli akateemiselle kentälle nimenomaan aikuiskasvatuksen piiristä. Mm. hänen ajattelunsa kautta kulttuurintutkimukseen on rakennettu sisään seuraavat kaksi oletusta pedagogiikasta ja kasvatuksen määrittelystä.

1) Kulttuurintutkimuksessa kasvatuksen maailma nähdään ensinnäkin laajana kulttuurisena toimintakenttänä, jossa ihmiset uivat kuin kalat vedessä. Kasvatus ymmärretään osaksi kaikkia sosiaalisia käytäntöjä, tapahtuivat ne sitten formaaleissa, non-formaaleissa tai informaaleissa (erottelusta ks. La Belle 1982, 161-164) kulttuuris-kasvatuksellisissa ympäristöissä. Informaalilla oppimisella tai kasvatuksella viitataan elämänikäiseen prosessiin, jossa yksilö rakentaa maailmankuvaansa, koostaa identiteettiään ja suuntautuu merkityksellisesti ympäristöönsä.

Non-formaalilla oppimisella tai kasvatuksella tarkoitetaan mitä tahansa muodollisen koulujärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa kasvatuksellista toimintaa, joka kohdistuu tiettyyn valikoituun lapsi-, nuoriso- tai aikuisryhmään. Formaalisella kasvatuksella puolestaan viitataan institutionalisoituun ja säädeltyyn, kronologisesti etenevään ja hierarkisesti järjestettyyn koulutussysteemiin.

Kolmen oppimisen muodon erottelussa on kysymys analyttisestä apuvälineestä jäsentää sosiaalista todellisuutta kasvatuksen ja oppimisen näkökulmista. Arjessa oppimisen muodot limittyvät toisiinsa monimuotoisissa sosiaalisen elämän käytännöissä, eikä niitä tule nähdä toisistaan erillisinä eikä varsinkaan toisiaan poissulkevinä.

Kulttuurintutkimuksellisen kasvatustieteen kannalta erottelu kolmeen oppimiseen kontekstiin on sisällöllisesti tärkeä, koska sen avulla voi havaita oppimisen arkipäiväisyyden. Ts. sen, kuinka arkinen elämismailma kaikkine vivahteineen, kohtauksineen ja toimintoineen on ennen kaikkea oppimisen ja kasvatuksen maailma. Tässä toimintakentässä koulu on vain yksi, joskaan ei edelleenkään vähäpätöinen, osa.

2) Toiseksi kasvatuksen maailmaa kuvataan kulttuurintutkimuksen käsitteistöön jokseenkin vakiintuneen tavan mukaan käsiteparilla kulttuurin pedagogiikka ja pedagogiikan kulttuuri (ks. Suoranta 1998). Kun puhutaan kulttuurin pedagogiikasta, kasvatuksella tarkoitetaan symbolista työtä, jossa yksilö tuottaa kontekstuaalisia

merkityksiä, ts. merkityksellistää paikkansa tietyssä sosiaalisessa ajassa ja tilassa. Tässä kasvatuksen tulkinnassa kulttuurin merkit tuottavat voimallisia pedagogisia viestejä, joista yksilö voi koostaa identiteettejään. (Grossberg 1994, 11.)

Eräänä vaikutusvaltaisena ja auktorisoituna pedagogisena vaikuttajana toimii mediakulttuuri: "Nykyisessä mediakulttuurissa informaatiota ja viihdettä välittävät viestimet ovat keskeisiä – joskin usein väärintulkittuja – kulttuurin pedagogeja: ne kertovat meille, kuinka käyttäytyä ja mitä ajatella, tuntea, uskoa, pelätä ja tahtoa ja mitä taas ei" (Kellner 1998, 10). Pedagogiikan kulttuuri puolestaan viittaa niihin moniin formaalin koulutuksen käytäntöihin, joita päivittäisessä koulunpidossa kohdataan.

Kaiken kaikkiaan kasvatuksen maailman määrittelyssä keskeiseksi nousee kulttuurin käsite. Kulttuuri viittaa laajassa merkityksessä ihmisten aktiivisuuteen ja osallistumiseen, jonka avulla he luovat itsensä ja yhteiskuntansa (Kellner 1998, 10). Kulttuuri on läsnä kaikkialla, olemme ihmisiä sen kautta ja ymmärrämme maailmaa nimeomaan kulttuurin avulla, kulttuuri on ihmisten keksimä ja kehittämä elonjäämispakkaus (Lehtonen 1997, 13-14).

Kuten Raymond Williams sanoo, kulttuurissa eläminen on ennen kaikkea kasvatuksellista ja opettavaista. Itselleni onkin käynyt yhä vaikeammaksi erottaa toisistaan kulttuuria ja kasvatusta. Staffan Larsson (1997, 251-152) pyytää hetken pohtimaan sitä itsestäänselvyyttä, ettemme pysty olemaan havainnoimatta ja ajattelematta: olemme "tuomittuja" tulkitsemaan todellisuuden ilmiötä ja näin ollen myös alati oppimaan. Oppiminen ei tietenkään aina ole tietoista, vaan siitä voidaan erottaa laadullisesti erilaisia 'tietoisuusmuotoja' ja -asteita (ks. Jarvis 1992).

Oppimisen ja kasvatuksen kolmenlaisten kontekstien voidaan ajatella viittaavan oppimisen alinomaisuuden ja arkipäiväisyyden problematisointiin. Kiteyttäen kulttuurintutkimus lupaa kasvatustieteelle kasvatuksen ja oppimisen määrittelyjen laajentamista ja arkipäiväistämistä sekä oppimisen sosiaalisten kontekstien huomioonottamista.

Marginaalisuus moraalisenä urana

Näistä yleisistä huomioista siirryn nyt lähemmäksi tarkastelemaan kulttuurintutkimuksen avaamaa teoreettista lähestymistapaa ja lupausta, jossa toimijoiden näkökulma ja toiminnan sosiaaliset kontekstit toimivat yhteiskunta-analyysin lähtökohtina.

Artikkelinsa "Life's not Working" lähtökohtana antropologi Harry Woolcott (1994) nostaa esiin nykyaikaa luonnehtivan ongelman koulutuksen ja työelämän suhteesta. Wolcottin lähtökohta on ajatus siitä, että "school and work are not the only options perceived by today's youth" (emt., 226). Kohdatessaan miltei sattumalta Brad-nimisen nuoren miehen, Sneaky kidin, joka eli yhteiskunnan ulkopuolella tai ainakin sen marginaalissa, Woolcott joutui pohtimaan nuorukaisen epätavallisen elämäntavan ja epätavanomaisen oppimisen merkitystä.

Mikä oli elämän merkitys, johon kuuluivat päämäärätön vaeltelu, asuminen pahvimajoissa, ajoittaiset hanttihommat, yksinäisyys, pummaaminen jne.? Kysymys ei ensisijassa ollut sen selvittämisestä, miksi Sneaky kid eli kuten eli, siis jonkinlaisesta hallinnoivan syrjäytymisdiskurssin sanelemasta kysymyksenasettelusta, vaan siitä, miten hän teki selkoa (*make sense*) omasta elämästään, mikä oli hänen toimintansa logiikka? Teoreettisesti tarkasteluna edellinen kysymys syrjäytymisestä viittaa hallintomentaliteetin (governmentality) näkökulmaan (Foucault 1997) osoittaen ihmisten hallinnoimisen, tarkkailun ja luokituksen käytäntöihin (nk. biovaltaan).

Syrjäytymisen lisäksi moderni - epookkina ja aikakautena - on tuottanut osaksi sosiaalista todellisuutta sellaisia käsitteitä kuin kuri, normaalius, seksuaalisuus, sairaus, hulluus, syrjäytyminen. Michel Foucault puolestaan on tutkija, joka on nostanut em. Käsitteet arkeologisten ja genealogisten tutkimustensa aiheeksi. Foucault'n projekti on nimenomaan ollut tehdä näistä käsitteistä ongelmallisia paljastamalla tai konstruoimalla niiden historian ja alkuperän (genesiksen merkityksessä). Foucault'n ajattelua voidaan tulkita ainakin kahdella toisistaan poikkeavalla tavalla. Toisaalta hänen voidaan ajatella tehneen varsin perinteistä historian tutkimusta. Toisaalta taas – jota tulkintaa kannatan – hänen tutkimuksensa ovat historian aineistojen käyttämistä nykyisyyden kritiikkinä, siis nykyisyyden ontologian tutkimisena. Tässä mielessä hänen keskeinen ansionsa on ollut toiminta (puhuen, opettaen ja kirjoittaen) aikakautensa tietoisena ja tarkkakorvaisena

analytiikkona. Jälkimmäinen kysymys inhimillisen toiminnan merkityksistä osoittaa ihmisen toiminnalleen antamiin subjektiivisiin selitysmalleihin. Subjektiivisten selitysmallien näkökulmasta, sen lisäksi, että Brad selvästi toisti amerikkalaisen hobo-kulttuurin toimintamalleja, elämän merkitys löytyi logiikasta, jota Wolcott kutsuu uraksi (*career*).

Kysymys ei ole mistä tahansa urasta sanan konventionaalisessa merkityksessä, vaan sen idean kirkastamisesta, että "schools and social agencies oriented to a world of a-job-for-everyone-and-everyone-in-a-job address only part of the population and part of the problem of the transition that every human must make to adulthood" (emt., 250). Wolcottin viesti on ts. se, että elämän merkityksen ja toiminnan logiikan voi löytää – ja ehkä myös yhä enemmän täytyy – muualta kuin työn ja koulutuksen jatkumolta, ja että myös muunlainen kuin normaaliksi (foucault'laisessa merkityksessä) määritelty elämä on moraalista elämää. Myös normaaliuden ulkopuolella tapahtuvissa toiminnoissa on kysymys moraalista urasta.

Wolcottin tulkinta nuorukaisen tilanteestaan ja toiminnastaan antamista merkityksistä ja selityksistä (*accounts*) nousee symbolisen interaktionismin perinnöstä. Symbolisen interaktionismin ensimmäinen oletus sanoo, että ihminen on maailmassa toimiva ja toimintaansa merkityksellistävä olento. Hän ei vain reagoi, vaan myös toimii tämän tai tuon logiikan mukaan erilaisissa kulttuurisissa käytännöissä. Toisen oletuksen mukaan toiminnan merkitysten lähde on jokapäiväisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Moraalisen uran tai pelkästään uran käsitettä on käytetty symbolisen interaktionismin perinteessä tutkittaessa niin marihuanan käyttäjien kuin jazz-muusikoiden uria (Becker 1991). Becker (emt., 102) erottaa Hughesiin viitaten uran määrittelystä toisaalta sen objektiivisen puolen (statuksen, työpaikat, virat, saavutukset, luottamustehtävät jne.) ja toisaalta subjektiivisen puolen, joka "moving perspective in which the person sees his life as a whole and interprets the meaning of his various attributes, actions, and the things which happen to him."

Moraalisen uran käsite viittaa kahteen asiaan. Ensinnäkin kysymys on arkielämän rakentumisen, sosiaalisen järjestyksen ylläpidon ja uusintamisen perustasta. Sosiaalisen

todellisuuden mielekkyys perustuu maksiimiin, jonka mukaan sosiaalinen on läpikotaisin moraalista. Puhujien ja toimijoiden on oletettava, että toiset sosiaaliset toimijat tekevät vastapelureina relevantteja kontekstuaalisia päättelyjä yhteisistä asioista. (Heritage 1996, 101-102.)

Toiseksi sosiaalisen läpikotainen moraalisuus mahdollistaa enemmän tai vähemmän tahallisen ja tietoisin "vääripelaamisen" sosiaalisessa toiminnassa (kuten Sneaky kidin tapauksessa) ja "väärintulkinnan" kognitiivisessa toiminnassa (kuten esim. mielenterveyspotilaan tai alkoholistin moraalisella uralla). Kummassakin tapauksessa yhteiskunnan normaalistavaa valtaa voi huiputtaa toimimalla toisin - kenties vain silkkaa kiittämättömyyttään. Tiivistäen normaalin ja epänormaalin, tyypillisen ja epätyypillisen tai poikkeavuuden tutkimus on jokapäiväisen sosiaalisen elämän moraalisten merkitysten konstruoinen ja vahvistamisrituaalien tutkimusta (ks. Becker 1993, 184). Moraalisen uran käsite toimii ymmärtämisen käsitteellisenä välineenä myös silloin, kun pyritään tekemään selkoa niistä logiikoista, joita sisältyy yhteiskunnalliseksi aktivismiksi tai anarkismiksi kutsuttuihin käytäntöihin.

Vuosituhannen lopun ja uuden alun aktivismista

Ennen empiiristä esimerkkiäni on lyhyesti sanottava sananen siitä metodista, jota nykyaikainen yhteiskunnan ja kulttuurintutkija tarvitsee ymmärtääkseen aikansa sosiaalisia ilmiöitä. On lähes itsestäänselvää, että nykyinen kulttuuri on median läpäisemä, medialisoitunut. Mediakulttuurin analysoimiseksi on entistä tärkeämpää tarkastella yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia ilmiöitä erilaisina teksteinä. Jokaisen aikaansa seuraavan ja pätevyytään ylläpitävän tutkijan on hankittava itselleen välineitä lukea yhteiskuntaa erilaisista teksteistä. Tekstien tutkiminen ei tässä viittaa itsერიittoiseen tekstien sisäiseen analyysiin, jossa yhteiskunta ja rakenteelliset tosiseikat unohdetaan. Kysymys on siitä, että teksteissä tuotetaan sekä tekstin sisäisiä lainalaisuuksia (jotka harvemmin kiinnostavat yhteiskunnan ja kulttuurintutkijaa) että sosiaalisia tosiasioita, jotka vaikuttavat siihen, miten ja millaisena maailma ymmärretään ja tulkitaan.

Norman Fairclough'n (1997, 75) sanoin tämä tarkoittaa,

"että kieli on sosiaalisesti ja historiallisesti vaihteleva toimintamuoto, joka on dialektisessa vuorovaikutuksessa muiden yhteiskunnallisten alueiden kanssa.

Dialektisella vuorovaikutuksella tarkoitan sitä, että se on muovautunut yhteiskunnallisesti, mutta se on myös yhteiskunnallisesti vaikuttavaa - tai yhteiskunnallisesti perustavanlaatuisia. Kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee näitä kahta kielenkäytön aspektia: kieltä yhteiskunnallisena tuotoksena ja kieltä yhteiskunnallisena vaikuttajana."

Edellinen aspekti saattaa olla merkittävä, kun tutkitaan pedagogisen diskurssin mikrorakenteita ja sitä, kuinka ne tuottavat omanlaisiaan pedagogisia tosiasioita erilaisissa pedagogisissa käytännöissä. Kasvatustieteellisen kulttuurintutkimuksen näkökulmasta jälkimmäinen aspekti taas on edellistä tärkeämpi. Toisin sanoen se, että kieli on yhteiskunnallinen vaikuttaja tarkoittaa, että se on myös voimallinen kulttuurin pedagogiikan väline.

Ajatukset toiminnasta yhteiskunta-analyysin lähtökohtana, erilaisten logiikoiden tutkimisen korostaminen ja myös toimintaa puitteistavien kausaaliyhteyksien huomioiminen johtavat pohtimaan viimeaikaista yhteiskunnallista aktivismia. Käytän aktivismia jokseenkin epäproblemaattisesti kimputtamaan yhteen useita erilaisia yhteiskunnallisen aktivismin muotoja. Sana ei tee oikeutta eri ryhmille eikä mitenkään erottele niitä toisistaan. Yhdessä suhteessa aktivismi-nimitys kuitenkin on osuva: se tekee näkyväksi yhteiskunnallisen enemmistön passivismin.

Aktivismiakin voi tulkita symbolisen interaktionismin antamin olettamuksin merkityksellisenä toimintana, jossa toiminnan ennakkoehtoja otetaan huomioon ja toimintaa merkityksellistetään tämän tai tuon logiikan mukaan (ks. kuvio 4).

Toiminnassaan ihminen ottaa huomioon, että jos A niin B sen tai tämän logiikan mukaan

Kuvio 4. Toimijanäkökulmainen paradigma inhimillisen toiminnan tutkimiseksi Eskolan (1994, 43) mukaan

Tieteelliselle asenteelle tyypillisessä teoreettisessa tietoisuudessa pyritään tarkastelemaan ilmiön yleisiä piirteitä, ja tähän ihmisten toiminnalleen antamien logiikoiden ymmärtämisellä juuri pyritään. Yhteiskunnallinen aktivismi on

käsitteellisesti ja teoreettisen tietoisuuden näkökulmasta kiinnostava ilmiö, vaikka aktivismin aallot tyyntyisivät yhtä nopeasti kuin alkoivatkin. Kiinnostavia kysymyksiä ovat ainakin

- 1) Miten vanha valtamedia ja ns. uusmediat tuottavat aktivismin?
- 2) Mikä aktivistien julkisuuskuvalla on erityistä?
- 3) Mitä aktivistien esittämä kritiikki perimmältään koskee?
- 4) Millaisia logikoita aktivistit ottavat/eivät ota huomioon toiminnassaan?

Valtajulkisuus osallistuu kulttuurin pedagogiikan opetusohjelmaan tuottamalla aivan tietynlaisen kuvan aktivismista. Jos aktivismin saamaa julkisuutta pelkistää, kuvassa on ainakin seuraavat kaksi ristiriitaista ulottuvuutta. Toisaalta aktivismi tuotetaan uhkana normaalille yhteiskunnalliselle elämällä. Toisaalta sen merkitystä vähätellään viittaamalla aktivistien vähäiseen lukumäärään. Lukemalla ja kuuntelemalla aktivistien puheita valtajulkisuuden luoma kuva aktivismista saa edellistä useampia ulottuvuuksia.

Viestinnän tutkimuksen skenaarioissa ennustetaan kahdenlaisia muutoksia journalistisessa kulttuurissa (Luostarinen 1997, 53-54). Ensinnäkin käy luultavasti niin, että journalistinen professio kuihtuu viestintäavaruuden ohetessa. Journalistin tehtävä tulee yhä enemmän olemaan toisten tuottamien viestien kääriminen uusiin pakkauksiin. Kirjoitetaan kerran, julkaistaan monesti-käytäntö tulee ohentamaan journalistien kosketuspintaa yhteiskuntaan ja yhteiskunnan toimijoihin.

Toiseksi uusi informaatioteknologia mahdollistaa ihmisten pääsyn suoraan informaation alkuperäislähteille, ohi valtamedian paketoiman valmismateriaalin. Toisaalta se myös antaa mahdollisuuden ihmisille uudenlaiseen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

Yhteiskunnalliset toimijat eivät ole jääneet odottelemaan journalismin kuivettumista, vaan ovat kehittäneet yllä mainitun skenaarion mukaisia uusia viestintätapoja, jotka ohittavat journalistiset portinvartijat. Tämä on erityisen selvää uusien liikkeiden, kuten eläin-, eko- ja (anarkistisen) yhteiskunnallisen aktivismin kohdalla. Niissä uudet mediat on otettu käyttöön ripeästi ja niiden käyttö yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa muodostaa kiehtovan uuden oppimisympäristön. Tarkoitan oppimisympäristöillä hyvin laajasti niitä monia kokemuksellisia tilanteita ja paikkoja, joita sosiaalinen elämä

sisältää. Määritelmäni on lähellä Mannisen ja Pesosen (1997, 268) esittämää: "Oppimisympäristö määritellään ... paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista." Painotan kuitenkin heistä poiketen, että oppimisympäristö voi olla ensisijassa sosiaalinen yhteenliittymä, jonka tavoitteena on jokin muu (esineen rakentaminen, terveyden kohentaminen, maailman muuttaminen jne.) kuin "puhdas" oppiminen. Täten 1) oppiminen on - vaikkakin perusprosessina tapahtumisessa läsnä - siinä mielessä muun toiminnan "sivutuote", ettei toiminta tapahdu oppimisen vuoksi ja 2) määritelmäni perustuu oppimisen sosiaaliseen luonteeseen, ts. sen ymmärtämiseen inhimillisen olemisen perusprosessina ja sosiaalista rakenteistavana tosiasiana.

Suhteessa uusien medioiden käyttöönottoon ja niiden mahdollistamaan epätavanomaiseen oppimiseen vanha, journalistinen valtamedia on ongelmallisessa tilanteessa. Sen rooli näyttää olevan tuottaa aktivismista epärelevantteja ja epäinformatiivisia kohukertomuksia, joissa taivastellaan nuorison epänormaalia käyttäytymistä².

Esimerkki tällaisesta valtajournalismista on Tapio Karin Viikkosanomissa (31. 1. 1998) julkaistu juttu, jossa samaan juttuun on mahdutettu eklektisellä tavalla materiaalia kaikista em. aktivistisista ja anarkistisista verkkojulkaisuista. Jutun selkeänä, mutta sanomattomana tavoitteena on osoittaa liikkeiden vaarallisuus ja uhka yhteiskuntarauhalle. Ainakin tässä tapauksessa valtamedian metodina näyttää olevan asioiden dekontekstualisointi, asiayhteyksistä irrottaminen ja kertomatta jättäminen. Jälkimmäinen tapa on sikäli onneton, että tällöin aktivistit tullaan tuottaneeksi epärationalisina ja naiveina toimijoina – representaatio, joka ei lähemmässä tarkastelussa pidä paikkaansa.

2) Mikä aktivistien julkisuuskuvalla on sitten on erityistä? Nuoret, jotka kirjoittavat tai puhuvat aktivismista käyttävät analyttistä ja (joskus filosofisesti oppinutta) kieltä, jossa

² Aktivistien tunnetuimpia verkkojulkaisuja olivat 1990-luvun jälkipuolella Pomminheittäjä, Kapinatyöläinen, Villi pohjola ja Kaurapuuro, joita julkaistiin Pomminheittäjien kotisivulla (<http://members.tripod.com/~pommari/>). Sittenkin samantapaista, tosin huomattavasti akateemisemmassa äänilajissa laadittua, materiaalia on julkaistu osoitteessa <http://megafoni.kulma.net/>.

teorioita pannaan aktiiviseen käyttöön tekemään ymmärrettäväksi yhteiskunnan toimintaa ja omaa toimintaa osana yhteiskuntaa. Kysymys on ts. siitä, että toiminnalle annetut ensimmäisen asteen tulkinnat ovat jo eksplisiittisen teoriapitoisia ja sisältävät annoksen Allardtin (ks. jäljessä) yhteiskuntatieteilijöiltä kaipaamaa teoreettista tietoisuutta. Onko siis niin, ettei vain journalismin vaan myös tutkimuksen suhteen aktivismi on itseriitoista? Jotain on pääteltävissä niistä Web-puheenvuoroista, joissa sujuvasti käytetään Rortyn ideoita tai Deleuzin ja Guattarin rihmasto-metaforaa etsittäessä yhteiskunnallisen muutokseen kolmatta tietä ohi vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen ja vallankumouskäytännön:

”Rihmastoitumalla saavutamme tiloja jotka eivät välttämättä ole konkreettisia tai riippuvaisia mistään ennaltamäärittelyistä. Toisaalta koko prosessi saattaa olla täysin ennaltamäärittelemätön (esim. juuri Albanian kulovalkean tavoin levinnyt aseellinen nousu). Pienen pienet vallankumoukselliset heräämiset vailla mitään ”juurta/juuripuuta” voivat johtaa suurempien jokien syntyyn, joiden ei, solujen tavoin, tarvitse olla missään tekemisissä toistensa kanssa. Tällöin ne on vaikeampi murskata, eivätkä ne ole riippuvaisia niistä yhteisesti määrittävistä sopimuksista, laeista tai normeista. Tämä johtaa väistämättä suurta yhteiskunnallista vallankumousta laajempaan demokratiaan (anarkiaan), desentralisaatioon ja vapauteen. Kun rihmastojen määrä kasvaa, joko toisistaan tietoisina tai sitten ei, niin vähitellen syntyy laajempi vallankumouksellinen tilanne ja voimme havaita olemassa olevan ns. vallan ghettoitumista. Hakim Beyta mukaillen voisi ilmaista, että kun ihmiset rihmastoitumisen ja oman elämänsä takaisin valtaamisen myötä loittonevat auktoriteettien (valtio, talous, filosofia, tieteet, taiteet, jne.) kolonialisatiosta, niiden reviirille jäävät enää auktoriteetit itse. Massamedian kummitukset sekä muutama psykoottinen poliisi.”

3) Mitä aktivistien esittämä kritiikki perimmältään koskee? Aktivistien viimeaikaiset demonstraatiot voi helposti tulkita nuoruuden uhmaksi ja silmittömiksi ilkitöiksi. Niiden taustalla voi kuitenkin nähdä syvemmän, koko länsimaista kulttuuria koskevan ongelman, jonka kritiikiksi aktivismi on tulkittavissa. Kysymys on sekä teknologisoituneen humanismin että välineellistymisen ja vieraantumisen kritiikistä.

Renessanssin humanismi korosti ihmisen kaikkivoipuutta ja herruutta suhteessa luontoon. Valistuksen aika vahvisti humanismin eetosta, jossa luonto – eloton ja eloperäinen – alistettiin ihmisen hyvinvoinnin palvelukseen. Vasta meidän vuosisadallamme ovat vahvistuneet äänet, joissa humanismin ja valistuksen perintö on asetettu kyseenalaiseksi (Heidegger, Frankfurtin koulukunnan ajattelijat). Nykyisen aktivismin voi nähdä tämän aateperinnön jatkeena.

Humanismin perintö on tietenkin monitahoinen ilmiö ja humanismi sinällään määrittelykamppailujen alainen käsite. Progressivistisessa humanistissa esim. korostetaan paljolti samoja inhimillisen vapauden ja sosiaalisen liikkumatilan ideoita (ks. esim. Gustavsson 1997, 240-241), jotka näkyvät anarkistisissa puheenvuoroissa radikaalista subjektuudesta ja oman ajattelun vallankumouksellisesta nautinnosta:

”Kaikki abstraktioihin pohjautuvat ideologiat vaativat velvollisuuksia, uhrauksia Asian hyväksi ja jokainen niistä palvelee hallitsevan, ylivaltaan perustuvan yhteiskunnallisen järjestyksen säilyttämistä. Auktoriteettien joiden valta perustuu tottelevaisuuteen täytyy kieltää meiltä subjektiviteettimme, tietoisien halumme toimia omien toiveidemme puolesta. Tämä kielto ilmenee vaatimuksina uhrauksista "yhteiseksi hyväksi", "kansallisen edun (tai sotapönnistysten, vallankumouksen yms.) puolesta". Voimme vapautua ideologian silmälapuista kysymällä itseltämme jatkuvasti: Miltä minusta tuntuu? Millainen on elämäni? Mitä haluan? Saanko sitä mitä haluan? Jos en, miksi en? Tämä merkitsee tietoisuutta tavanomaisesta, jokapäiväisen rutiinin havaitsemista. Todellisen elämän - elämän jossa olet aktiivinen, itsenäinen toimija toteuttaen halujasi - olemassaolo on julkinen salaisuus, joka tulee yhä vähemmän salaiseksi joka päivä, abstraktien ideologioiden ympärille rakennetun päivittäisen elämän hajoamisen tullessa yhä ilmeisemmäksi.”

Toisena aateperintönä aktivistien puheenvuoroissa korostuu Marxin ajatus toimijan ja välineen, subjektin ja objektin suhteen nurinkääntymisestä. Tässä mielessä uusaktivismin muodot ovat yleistä kulttuurikritiikkiä:

”Anarkismi tarkoittaa vallitsevan, valtiokeskeisen ajattelutavan purkamista.

Anarkistinen vaihtoehto merkitsee ihmiskeskeistä ja yhteisöläheistä elämänmuotoa, jossa luonto ja ihmiset ovat etusijalla - eivät kapitalistisen tavaratuotannon ja työn orjuuden välineitä, tai osia nöyryyttävässä koneistossa. Me emme suostu olemaan esineitä! Pyrimme hajottamaan olemassa olevat järjestelmälliset riiston, sorron ja alistamisen ajattelumallit, rakenteet ja läpivaltioistuneet instituutiot. Näitä ovat niin seksismi ja rasismi; niin palkkatyöpakko ja läpikieroutunut parlamentarismi; niin koulutusjärjestelmä kuin kirkkokin.”

Erityisen ulottuvuuden kritiikkiin tuo politiikka-sanalla saama uusi merkitys. Nyt poliittinen voi löytyä myös läheltä, veganismissa nimenomaan syömisestä. Osa nuorisosta on oivaltanut, että jos suuret jutut tahtovat karata käsistä, voi syömiselleen antaa poliittisen merkityksen. Syömisestä poliittisen viestin eteenpäin vieminen on lisäksi helppoa: ”Jokainen vegetaristi ja vegaani saa selitellä ruokatottumuksiaan vähän väliä” (Helsingin Sanomat 8. 2. 1998, D1). Veganismin eläinlähtöinen holismi on jokseenkin vierasta klassiselle humanismille, jonka ideologia on iskostunut jokaiseen hyvinvointivaltion kasvattiin.

Heikki Luostarisen (1997, 56) korostamaa moniäänisyyttä – ”toimiva demokratia, yhteiskunnan moniarvoisuus ja monikulttuurisuus ei ole harmoniaa, vaan intressien ja näkökulmien alituista kamppailua ja riitelyä eduista ja yhteiskuntaa koskevista määräyksistä” – vastassa on *Pomminheittäjän* artikkeli ”Vittuun moniäänisyys – luokkasota julistaa monolla”:

”Luokkasodan yhteiskunta-analyysi on selkeää ja yksinkertaista. Ensinnäkin: Väkiältä on välttämätöntä. Toiseksi: Vihollinen ei ole mikään epämääräinen "systeemi" tai "valtio", vaan hallitseva luokka. Hallitseva luokka ei ole vihollinen pelkästään luokkana, vaan vihollisia ovat myös hallitsevan luokan yksittäiset jäsenet. Ei siis riitä, että tuhottaisiin hallitseva luokka luokkana, lopettaen tietyt etuoikeudet ja valtahierarkiat, vaan on tuhottava ne yksilöt jotka edustavat hallitsevaa luokkaa.” (<http://members.tripod.com/~pommari/classwar.htm>)

4) Millaisia logiikoita aktivistit ottavat/eivät ota huomioon toiminnassaan? Ilman empiiristä tutkimusta aktivistien mielenmaisemista, asenteista, maailmankuvasta ja elämismaailmasta on tyydyttävä vain joihinkin alustaviin huomioihin. Aktivismin vertailukohdaksi voi ottaa 1960-70-lukujen taitteen yhteiskunnallisen kuohunnan. Selkeä ero on kuitenkin siinä, että silloisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa kaikkien panosta - puoluekannasta ja aatteen palosta riippumatta - tarvittiin suomalaisen sosiaalivaltion pystyttämiseen. Viimeisillekin taistolaisille löytyi paikka yhteiskuntakoneen rattaistossa.

Tässä mielessä nykyinen aktivismi tapahtuu kokonaan toisenlaisessa sosiaalisessa tilanteessa. Verrattuna 30 vuoden takaiseen tilanteeseen yhteiskunta on nyt sulkeutumassa. Tässä mielessä aktivismi on ainakin keskiluokkaisen mentaliteetin näkökulmasta oman tulevaisuuden altistamista. Voi kysyä, miksi uhrautua eläinten vuoksi varsinkin kun tiedetään, että vallankumous syö lapsensa? Eikö siis parasta olisi vain sovittautua normaalin elämän puitteisiin?

Toisaalta edellä mainitut kritiikin kohteet - teknistynyt humanismi lieveilmiöineen - on sen suuruusluokan globaali ongelma, että pitäisin aktivismia tärkeänä sosiaalisena voimana, jonka sanomaa olisi syytä kuunnella tarkasti. Aktivistien kysymyksenasettelut rakentavat moraalista uutta yhteiskuntaa, ja ovat tärkeitä oppimiskokemuksellisia interventioita, jotka saattavat laajentaa yhteiskunnan yleistä moraalimaailmaa ja kulttuurin pedagogista sisältöä.

Tätä kirjoittaessani on kulunut tarkalleen 150 vuotta Euroopan hullusta vuodesta. Se muistuttaa siitä historiallisesta tosiasiasta, että vallankumouksissa tai yhteiskunnallisten arvojen uudelleen muotoutumisen prosesseissa toimijoina ovat henkisesti ja fyysisesti liikkuvat nuoret. Nykyisessä aktivismista käydyssä yhteiskunnallisessa keskustelussa ja uutisoinnissa tämä on unohdettu. Nuoruuden muutosvoima ilmenee erityisesti siinä, ettei sitä sido huoli perheen toimeentulosta eikä omasta henkilökohtaisesta tulevaisuudesta. Se on lisäksi riittävän idealistista uskoakseen muutoksen mahdollisuuteen ja on ”tarpeeksi kokematon voidakseen omaksua uudistusaatteet yksipuolisessa ja propagandistisessa muodossa” (Klinge 1998).

Valtajulkisuus ja poliitikkomme poliittisina toimijoina näyttävät tulkitsevan osanuorison aktivismia politiikan ohittamisena. Sama koskee syrjäytymisen ilmiötä, ongelmaa ja käsitettä. Toisaalla on hallinnon tapa käsitteellistää syrjäytyminen suhteessa "normaaliin" ja normaalistavaan, toisaalla taas syrjäytyminen, joka koskettaa todellisen elämän perusedellytyksiä ja elämän onnellisuutta (onnellisuus on tässä hyvin subjektiivisessa käytössä tarkoittaen elämän merkityksen etsimistä, löytämistä ja ylläpitoa).

Mediavälitteisessä valtajulkisuudessa ei pystytty erittelemään aktivismin erityispiirteitä saati käsitteellistämään sitä millään muulla kuin myyvän kaupallisuuden (aktivismi brändinä) tai normaalistavan käsitteistön keinoin.

Tällöin jää esimerkiksi havaitsematta, että nuorison liikehdinnässä on useita nyansseja, joista yksi jakolinja kulkee yksin jäävien – objektiivisesti syrjäytyvien - ja toimintakykyisten nuorten välillä. Riskiyhteiskunnan olosuhteissa yksin omine ongelmineen jäävät turvautuvat voimaan ja väkivaltaan perustuviin selviytymiskeinoihin. Toimintakykyiset omaavat kulttuuripääomaa, jota voi käyttää erilaisissa elämänpoliittisissa projekteissa. (Paakkunainen 1998.) Nykyisen yhteiskunnallisen aktivismin kasvot ovat moninaiset:

”Nykypäivän anarkistiselle liikkeelle on tyypillistä monimuotoisuus. Pelkästään Euroopassa toimii tuhansia erilaisia ryhmiä ja niiden verkostoja joiden toimintamuoto saattaa vaihdella talonvaltauksista anarkistikirjakaupan pyörittämisen kautta ammattiyhdistystoimintaan ja anarkofeministisiin opintopiireihin.”

Teoreettiselta kannalta aktivismissa voi olla kysymys siitä, että yhteiskunta on uusliberalismissaan sulkeutumassa. Ts. yhteiskunnallisista asemista muodostuu sulkeumia, jotka ehkäisevät tehokkaasti aikaisemman sosiaalisen nousun mahdollisuuksia. Vaikka esim. objektiiviset koulutusmahdollisuudet pysyisivät suhteellisen ennallaan, luokka-asemiin perustuvat sulkeumat rajoittavat kulttuuripääoman lisäämistä koulutuksen keinoin. Sulkeutumisesta sinänsä ei kuitenkaan

ole pääteltävissä nuorten yhteiskunnallisen aktivoitumisen syitä tai merkityksiä.

Mystifioimatta asiaa on joka tapauksessa selvää, että aktivismin kaltaisissa sosiaalisissa liikkeissä synnytetään kokonaan uutta aikalaistietoisuutta, jonka logiikkoja on vaikea tavoittaa niitä itse elämättä tai edes vakavasti pohtimatta:

”Aktiivinen, kriittinen ajattelu merkitsee oman elämäsi – sellaisena kuin se on ja sellaisena kuin haluaisit sen olevan – ottamista ajattelusi pohjaksi. Tämä positiivinen itsekeskeisyys voidaan saavuttaa jatkuvalla hyökkäyksellä elämäämme ympäröiviä, ulkopuolisia, valheellisia kysymyksiä ("tuki joukoillemme"), valheellisia ristiriitoja ("rotujen välinen taistelu"), valheellisia identiteettejä ("suomalainen", "isänmaallinen", "kristitty", "lestadiolainen") ja valheellisia vastakkainasetteluja ("työllisyys vs. puhdas ympäristö") vastaan. Ihmisiä estetään tutkimasta jokapäiväisen elämämme perusluonnetta, sen kokonaisuutta tiedotusvälineiden luomalla keskittymisellä vähäpätöisiin yksityiskohtiin: näyttäviin pikkuseikkoihin, paisuteltuihin erimielisyyksiin ja merkityksettömiin skandaaleihin. Kannatatko vai vastustatko ammattiliittoja, risteilyohjuksia, sukupuolikiintiöitä? Mikä on mielipiteesi miedoista huumeista, lenkkeilystä, ufoista, arvonnisäverosta, Matti Nykäsen avioerosta? Nämä ovat harhautuksia, vääriä kysymyksiä. Ainoa tärkeä kysymys on se kuinka me elämme. Vanhan sanonnan mukaan 'jos sinulla on vain kaksi vaihtoehtoa, valitse kolmas'. Se merkitsee uusien näköalojen etsintää. Etsimällä tuota 'kolmatta vaihtoehtoa' voimme nähdä väärin vastakkainasettelujen keinotekoisuuden.”

Kohti kulttuurin pedagogiikkaa ja poliittisen välttämättömyyttä

Kulttuurintutkimuksessa korostetaan tiettyä antidisiplinäärisyyttä (Lehtonen 1997, 36) ja vallitsevien oppi- ja tieteenalojen ylittämisen tarpeellisuutta. Tätä on perusteltu toisaalta sillä, että nykyajan ilmiöt pakenevat perinteisiä tieteenalajakoja ja niiden muodostamia käsitteellistyskäsitteitä. Toisaalta on pyritty tietoiseen vastakäsitteellistysten luomiseen, jotta todellisuutta voitaisiin ei vain selittää ja ymmärtää, vaan myös jälkimarxilaisen kriittisessä hengessä muuttamaan. Yhteiskunnallinen aktivismi on yksi ajankohtainen ilmiö, joka kasvatustieteiden kannalta on teoreettisesti ja metodologisesti tärkeä kahdella tavalla.

Ensinnäkin se tarjoaa kasvatustieteilijällekin mahdollisuuden soveltaa kulttuurintutkimuksen analyysivälineitä elämismaailmassa olemassaolevaan kohteeseen. Toiseksi se osoittaa sellaisen kohdan sosiaalisen todellisuuden virrassa, jossa tapahtuu kokemuksellisesti merkittävää ja koskettavaa oppimista. Jälkimmäisessä suhteessa on mielenkiintoista huomata, kuinka Erik Allardt on korostanut yhteiskuntatieteiden olevan enemmän käytännöllistä etiikkaa kuin pelkkien yhteiskunnallisten ongelmien syiden ja toimenpiteiden ja niiden vaikutusten analyysia (ks. Sulkunen 1997, 19). Lisäksi Allardt on painottanut sitä, ettei riitä, että yhteiskuntatieteissä kyetään rakentamaan muodollisesti päteviä teorioita, ”on myös kuvattava koko se konteksti (toiminta- ja ajattelukokonaisuus), josta sekä tutkijan oma teoretisointi että tutkittavien sosiaalinen toiminta saavat alkunsa” (Allardt 1997). Yhteiskuntatutkimuksen määrittelemisen käytännölliseksi etiikaksi ja tutkijan teoreettisen tietoisuuden nostaminen keskeiseksi tutkijan pätevyysvaatimukseksi, ovat sopusoinnussa sosiaalisen konstruktionismin ajatusperinteen ja kulttuurintutkimuksen peruslauseiden kanssa.

Kysymys on siitä, että tutkijakin on mukana yhteiskunnallisessa semioosiksessa ja on näin ollen välttämättömästi poliittinen toimija. Poliittisuus tarkoittaa tässä (oikeastaan kaikkea) muuta kuin puoluepolitiikkaa: politiikkaa on kaikki se, joka kuuluu sosiaaliseen kanssakäymiseen – siis ”sekä tutkijan oma teoretisointi että tutkittavien sosiaalinen toiminta”.

Metodologisessa mielessä tarkasteltuna yhteiskunnallisen semioosiksen tai kontekstin huomioiminen inhimillisen toiminnan lähtökohtana vaatii myös toiminnasta lähtevän analyysimallin (ks. edellä kuvio 1) tarkistamista ja uudelleen muotoilua. Koko toimijalähtöinen analyysimalli tulee sijoittaa kulttuuriseksi semioosiksi kutsuttavan kehikon sisään kuvion 5 tapaisesti.

Tämä kehystäminen korostaa niitä monia keskinäisriippuvuuksia, joita refleksiivisen modernin aikakausi sisältää, ja joista yhteiskunnan ja kulttuurintutkimuksen teoreettisen ymmärryksen kannalta tärkein koskee tutkijan ja tutkimansa sosiaalisen todellisuuden välistä vuorovaikutusta.

KULTTUURINEN SEMIOSIS MERKKIEN JA MERKITYSTEN JÄRJESTELMÄNÄ

Toiminnassaan toimija ottaa huomioon sen tai tämän logiikan mukaisesti, että jos A, niin B

Kuvio 5 Toimijanäkökulmainen paradigma inhimillisen toiminnan tutkimiseksi kulttuurisessa semioosiksessa

Kuvion sisältämän ajatuksen voi esittää seuraavasti. 1) Toimija ei koskaan toteudu tai elä sosiaalisessa tyhjiössä, vaan toimintaa ja olemista kehystävät erilaiset tosiasiat. Näitä tosiasioita ovat sosiaalisen todellisuuden lait, säännöt ja vuorovaikutusepisodit, psyykkisen elämän tajunnalliset ilmiöt, ja fyysisen olemisen lainalaisuudet. 2) Toiminnassaan toimija merkityksellistää em. tosiasioita näiden tai noiden logiikoiden mukaisesti. 3) Kulttuurinen semioosis on ihmisten rakentama, ts. kaikki merkityksellistämisprosessit ja sosiaalisen ja psyykkisen todellisuuden lait ja säännöt tapahtuvat kulttuurisessa semioosiksessa. 4) Tärkeätä on vielä korostaa, että myös fyysisen todellisuuden entiteetit tulevat tosiasioiksi merkityksellistämisen ja käsitteellistämisen prosesseissa.

Kasvatustieteellisen kulttuurintutkimuksen tulee ottaa vakavasti oppimisen sosiaaliset käytännöt, jotka rakentavat kansalaisyhteiskuntaa, yhteiskunnan arvoja ja demokraattisia käytäntöjä. Metodologisena loppuhuomautuksena voi Jerome Brunerin (1990, 30) tapaan korostaa, että konstruktionistiset lähestymistavat yhteiskunnan ja kulttuurintutkimuksessa eivät vaadi ainoastaan laajakatseisuutta, vaan erityisesti sitä, että yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöinä ”meidän tulee tiedostaa tapamme hankkia ja olla mahdollisimman tietoisia niistä arvoista, jotka ohjaavat meidät näkökulmiimme. Tämä vaatii selontekovalmiutta siitä kuinka ja mitä tiedämme. Sen sijaan vaatimus ei koske sitä, että pitäisi olla vain yksi tapa merkityksen rakentamiseen tai yksi oikea tie.”

Kasvatustieteellisen kulttuurintutkimuksen teoreettinen vahvuus on siinä, että se ottaa huomioon ja tutkii kulttuuristen (ja pedagogisten) käytäntöjen konteksteja: ”kulttuurintutkimus on kulttuuristen käytäntöjen kontekstien selvittämistä”, kiteyttää Lehtonen (1997, 16, kursivointi alkuperäisessä) ja jatkaa: ”Nämä kontekstit eivät puolestaan koskaan ole vain tekstuaalisia tai edes kulttuurisia, vaan niihin kuuluu koko arkielämä. Ja näin tuotannon, tekstien ja kulutuksen tutkiminen on tie, jolla voidaan

päästä tarkastelemaan kulttuurin, vallan ja toimintakykyisyyden kontekstuaalisia suhteita, kysymään kuinka tietyt vallan ja alistuksen muodot tuotetaan, kuinka ne toimivat, kuinka ne koetaan ja kuinka kulttuuriset käytänteet kytkeytyvät vallan ja vastarinnan suhteisiin.” Suomalaisessa koulutusta koskevassa keskustelu- ja toimintakontekstissa tulisi oppimista ja kasvatusta koskeva pohdiskelu laajentaa nykyisestä kognitivismista ja individualismiin kiertyvyydestä kohti oppimisen sosiaalisia reunaehtoja ja arkipäivän monimuotoisissa käytännöissä tapahtuvaa oppimista. Myös koulutuksen tutkijoita tulisi puhutella ne nykyisyyden heilahtelut ja arvaamattomuudet, joissa ihmiset saavat oppia elämällä.

Lähteet

- Alasuutari, R. 1995. Kulttuurintutkimus konstruktiona. *Sosiologia* 32 (3), 169-178.
- Allardt, E. 1997. Asiantuntijalausunto Jyväskylän yliopiston sosiologian apulaisprofessorin viran hakijoista.
- Becker, H. S. 1991. *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eskola, A. 1994. Sosiaalitieteen muuttuvat tekstit ja käytännöt. Teoksessa Weckroth, K. & Tolkki-Nikkonen, M. (toim.) *Jos A niin..* .Tampere: Vastapaino, 13-53.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1997. *Ethics. The essential works of Michel Foucault vol. 1*. New York: The Free Press.
- Grossberg, L. 1994. Introduction: bringin' it all back home - pedagogy and cultural studies. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. (toim.) *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York & London: Routledge, 1-25.
- Gustavsson, B. 1997. Life-long learning reconsidered. Teoksessa Walters, S. (toim.) *Globalization, adult education and training*. London & New York: Zed Books, 237-249.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suom. I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Jarvis, P. 1992. *Paradoxes of learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kellner, D. 1998. Mediakulttuuri. Suom. R. Oittinen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.
- Klinge, M. 1998. Se toinen Suuri vallankumous. *Helsingin Sanomat* 22. 2. 1998, B 2.
- La Belle, T. 1982. Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education* 12 (1), 159-175.

- Larsson, S. 1997. The meaning of life-long learning. Teoksessa Walters, S. (toim.) Globalization, adult education and training. London & New York: Zed Books, 250-261.
- Lehtonen, M. 1997. Merkityksen merkitys. Tiedotustutkimus 20 (1), 10-19.
- Liikkanen, M. 1997. "Mutta kulttuurintutkimushan on jo aivan passé!?" Kulttuurintutkimus 14 (3), 3-9.
- Luostarinen, H. 1997. Media, yhteiskunta ja mediayhteiskunta. Yliopistotieto 25 (1), 49-56.
- Malmberg, T. 1997. Kulttuurintutkimus akateemisena politiikkana. Kulttuurintutkimus 14 (3), 11-21.
- McIlroy, J. & Westwood, S. (toim.) 1993. Border country: Raymond Williams in adult education. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. UUDET OPPIMISYMPÄRISTÖT. Aikuiskasvatus 17 (4), 267-274.
- Paakkunainen, K. 1998. Ääriryhmät valmiita väkivaltaan. Helsingin Sanomat 10. 2. 1998, Vieraskynä.
- Peltonen, M. 1996. E. P. Thompson historianutkijana. Teoksessa Thompson, E. P. 1996. Herrojen valta ja rahvaan kulttuuri. Suom. T. M. S. Lehtonen. Tampere: Gaudeamus, 7-17.
- Sulkunen, P. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. Teoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) Semioottisen sosiologian näkökulmia. Tampere: Gaudeamus, 13-53.
- Suoranta, J. 1997. Konstruktionismi ja realismi kasvatustieteissä. Teoksessa Eskola, J. (toim.) Reflektio, realismi, konstruktionismi. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 7-39.
- Suoranta, J. 1998. Kriittinen pedagogiikka ja mediakasvatus. Tiedotustutkimus 21 (1).
- Wolcott, H. 1994. Transforming qualitative data. Thousand Oaks: Sage.

III. 3 Hälinää tutkimuskentällä: intersemioottisen tilan täytyminen

Silloin tällöin kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä hälistään ja jupakoidaan keskinäisissä kiistoissa. Yleensä hälinä on hiekkalaatikkoleikkiä, mutta toisiaan se koskee yhteiskunnallisesti kiinnostavaa teemaa. Tarkoitus kai olisi, että kiistely ei umpioituisi tieteenalojen sisälle, vaan mahdollisella kiistan aiheella olisi niin sanottua yhteiskunnallista relevanssia. Tällainen keskustelu heräsi filosofi Yrjö Ahmavaaran teoksesta Hyvinvointivaltion tabut (1998). Siinä tekijä kritisoi hyvinvointivaltion tasa-arvopolitiikkaa ja esittää sille älykkyystutkimukselle perustuvia vaihtoehtoja.

Monet Ahmavaaran aikalaiset, ikätoverit ja kollegat tuntevat Ahmavaaran argumentaation vuosien takaa eivätkä enää vaivaudu lukemaan hänen kirjoituksiaan. Heille tuuli on jo käynyt Ahmavaaran tieteellisen toiminnan yli. Oman ikäpolveni edustajille, joille Ahmavaaran ajattelun kontekstualisointi ei ole itsestään selvää, tekstin paikantaminen suhteessa sen intersemioottisen kontekstiin on tärkeää – väärintulkintojen välttämiseksi (onko muita tapoja tekstien tulkintaan?).

Jos kirjan liittää tällä hetkellä eletävän aikakauden yleiseen poliittiseen ja kulttuuriseen keskusteluun, medioituneen, semioottisen kulttuurin maisemaan, voi siihen avata aikalaiskehyksestä johtuvaa torjuntaa, kieltoa ja piittaamattomuutta kiinnostavampia merkityksiä. Parhaillaan eletävä uuskonservatismi ja -individualismin aika antaa Ahmavaaran kirjalle sen kontekstin.

On tietenkin otettava varauksena huomioon, että Ahmavaaran kirja on parodia. Tuntematta Ahmavaaran huumorin laatua, amerikkalaisen fyysikon, Alan Sokalin, tempauksen jälkeen tulee aina epäillä tämäntyyppisten tekstien tekijäintentiota (Sokalteemasta ks. Kieseppä 1997, Vehkavaara 1997, Pyöriä & Piironen 1998)³.

Oli Ahmavaaran kirjassa sitten kysymys pilasta tai ei, Alan Sokalin tiedefuula ja Richard Hernsteinin ja Charles Murrayn *Bell Curve* ovat jokatapauksessa Ahmavaaran kirjan sisällöllinen konteksti. Medioituneessa todellisuudessa ne artikuloituvat hegemoniseksi, vallitsevaksi yhteiskunnalliseksi diskurssiksi, jossa ihmisen ideaalisen täyteen toteutumisehdot tarkoittavat massamuotoisen individualismin ihannetta ja rahataloudella mitattua kokonaisarvoa. Tässä artikulaatiossa Ahmavaara ei tule määritellyksi vain em. kirjoittajien tieteelliseen heimoon, vaan luetuksi älykkyyden kaikkivoipuutta korostavan ajattelun merkkihenkilöksi.

Kritiikkiä Ahmavaaran kirjaan voi esittää monesta suunnasta. Helpoin ja varmin tapa olisi osoittaa Ahmavaaran perustavanlaatuihin skientismiin, vankkaan uskoon objektiivisiin tieteellisiin menetelmiin ja niiden voimaan muuttaa maailmaa ja vaikuttaa yhteiskunnalliseen päätöksentekoon tai alkaa problematisoida älykkyyden ja sen tutkimisen merkityksestä ihmiskunnan tulevaisuudelle.

Kirjan kommentoinnissa - ns. tieteellisen tekstin arvioinnissa yleensä - keskeisin kysymys ei kuitenkaan ole, mitä Ahmavaara todella kirjallaan tarkoittaa (sillä

³ Fyysikko Alan Sokal herätti kohua postmoderneja tekstejä ja teorioita parodioivalla artikkelillaan, joka julkaistiin *Social Text*-lehdessä. Sokal-jutun tausta on pääpiirteissään seuraava. *Social Text*-artikkelin jälkeen Sokal julkaisi toisaalla, *Lingua Franca*-lehdessä, toisen jutun, jossa hän paljasti tekeleensä tarkoituksen. Alkuperäisen artikkelin "Transgressing the boundaries: towards a transformative hermeneutics of quantum theory" kirjoittamisen tarkoituksena oli kokeilla, julkaiseeo *Social Text* älyttömän artikkelin, joka ei vain kuulostaisi hyvältä ja postmodernin trendikkäältä vaan myös imartelisi ja myötäilisi toimittajien ideologisia käsityksiä. Aloitin vierailevana tutkijana University of Illinoisissa alkusyksystä 1996 vähän sen jälkeen, kun alkuperäinen ja sen paljastanut juttu olivat ilmestyneet. Ydinosa *Social Text*-lehden toimituskunnasta toimii samaisen yliopiston kulttuurintutkimuksen laitoksella, ja tapaus herättikin runsaasti kohua kampuksella. Yhdysvalloissa keskustelua käytiin myös vasemmistoälymystöä edustavissa julkaisuissa, eritoten *Dissent*-lehdessä. Amerikkalaishälyn jälkeen keskustelu on siirtynyt Ranskaan. Ranskalaisten postmodernistien tekstilainauksethan näyttelivät Sokalin fuulassa pääosia.

tarkoitukset voivat hyvinkin olla jalot), mitkä ovat Ahmavaaran todelliset uskomukset, vaan se, millaista todellisuutta tekstillä tullaan tuottaneeksi.

Artikulaatiosta ei olisi paljon kirjoittamista ellei se liittyisi laajempaan koulutuksellisen ja muun yhdenvertaisuuspuheen vasta-vastadiskurssiin, jolla on selvää sosiaalista kysyntää meneillään olevassa yhteiskunnallisessa uusjaossa, jossa Suomeenkin luodaan uudelleen yhteiskunnallista todellisuutta. Todellisuus tuottaa omalla omituisella ja perverssillä tavallaan samoja, yhteiskuntaruumista halveksivia arvoja kannattavat ala- ja yläluokat.

Hyvinvointivaltion tabujen julkisen reseption alku on Suomen Kuvalehden (33/98) jutussa, jossa kirjasta synnytettiin konservatiivisen puhuri. Kirjassa esitettyjen näkemysten pohjalta nostettiin kysymyksiä suomalaisen koulun kurjuudesta ja luonnollisesti kytkettiin koulukeskustelu Suomen menestymiseen maailmanmarkkinoilla. Seikko Eskola (SK 33/98) arvio kirjaa kuvailevan myönteisessä hengessä ottaen esim. täysin annettuna kirjaan upotetut rotuopit (joita Jukka Tuomela, SK 36/98, s. 84, puolestaan osuvasti problematisoi).

Seuraavaksi kasvatustieteen professori Kari Uusikylä (SK 36/98) ja sosiaalipolitiikan professori J.P Roos (Yliopistolehti 14/98) esittivät arvionsa kirjasta. Samansuuntaisissa arvioissa kiinnitettiin huomiota Ahmavaaran monitasoiseen ja sekavaan argumentointiin, jossa käyttäytymistieteellisen mittaamisen kielioppi sekoittuu populaarilähteistölle perustuvaan mielipidekirjoitteluun. Roosin arvio oli houkutteleva: paukkujaan ja aikaansa ei muiden kannata tuhjata moiseen kirjaan.

Hyvinvointivaltion tabujen kommentoinnin retoriseksi keinoksi voi kunnon rortylaisessa hengessä ottaa yhteiskuntatieteellisen sanaston metaforan ja valita sanastoksi laajasti ymmärretyn sosiaalisen konstruktionismin, joka on mahdollisimman kaukana ahmavaaralaisesta naivin realismin kieliopista: ”Sosiaalinen konstruktionismi, etenkin jos se kasvaa ymmärrykseksi siitä, miten asioita tuotetaan yhteiskunnallisesti – yhteiskunnalliseksi konstruktionismiksi – on toivoakseni korjaava behaviorismin ja usein perin lapsellisen laboratoriotieteen tekemät vahingot” (Eskola 1997, 181).

Konstruktionismin tulkinnoista käyttökelpoisin on juuri muunnelma, jossa huomio kiinnitetään esim. julkisessa, yhteiskunnallisessa keskustelussa tuotettuihin asiantiloihin ja ns. totuuksiin. Kirja on sellainen sisäisesti epäkoherentti sekamietelösoppa, että siitä on tieteellisen tekstin retoriikkaan ja faktuaalistamisstrategioihin keskittyvälle diskurssi-analyytikolle paljon pedagogista iloa.

Konstruktionistisesta lähtökohdasta kulttuurin voi määritellä semioosiksi, merkkien ja merkitysjärjestelmien kokonaisuudeksi (Heiskala 1990, 9). Semiosissa erilaiset todellisuuden ilmiöt merkityksellistyvät kontekstuaalisesti, ts. suhteessa objekteja ympäröiviin merkityskokonaisuuksiin tai niihin liittyviin toisiin merkkiyhdistelmiin. Samalla kun Suomen Kuvalehden keskustelukontekstissa jätettiin pohtimatta koulun kulttuurinen merkitys (koulun merkin suhde sitä ympäröiviin ja sen läpäiseviin muihin merkitysjärjestelmiin) unohdettiin myös kysyä sitä keskusteluavaruutta, johon Ahmavaaran teksti kontekstoituu.

Tämän kysyminen olisi kuitenkin ollut tärkeää, sillä merkitysten maailman viekkaus ja sanojen voima on nimenomaan kulloistenkin keskusteluavaruuksien ja kontekstien ennustamattomuudessa (vrt. väärin-, ohi- ja ylitulkinnat). Tästä merkitysten maailman – semioottisen yhteiskunnan – ominaisuudesta parhaita nykyesimerkkejä ovat poliitikkojen puheiden tulkkautumiset. Kontekstuaalisen tulkinnan idea valottaa myös Ahmavaaran kirjan problematiikkaa. Kontekstuaalisuudesta tulee tärkeä teoreettinen kysymys yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa on mahdollista tehdä virhetulkintoja toiminnan luonteesta tai tekstin merkityksestä (Heiskala 1993, 54).

Tällaiseen tilanteeseen viittaa intersemioottisen käsite. Kysymys on intersemioottisesta kulttuurisesta tilanteesta, jossa merkit tulevat tulkituiksi villisti, ts. eivät ole tekijöidensä, syntykontekstinsa tai minkään muunkaan semioosiin osallisen hallittavissa. Asioiden, ilmiöiden, merkkien, tekstien merkitykset huojuvat, ovat epäselviä, vaihtuvat seuraavassa hetkessä, yhdistyvät kuvittelun tuolla puolen olevalla tavalla, katoavat, huokoistuvat, palaavat takaisin kuvitteelliseen lähtökohtaansa, olisivat olleet suoraan edessämme, niin kuin Wittgensteinin ovi, jos olisimme vain ymmärtäneet kääntyä.

Intersemioosissa on keskeiseltä osaltaan kysymys "dynaamisesta affirmaatiosta" eli sellaisten viestien luomisesta, "joiden ydinsisältö on pelkkä merkitysten leikin kiihdyttäminen" (Heiskala 1993, 41). Artikulaatio on intersemioottisen tilanteessa käyttökelpoinen operationaalistus, joka tarkoittaa karkeistaen sitä, että erilaisia sosiaalisesti tuotettuja ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksiä saavat entiteetit (mitä erilaisimmat tekstit ja käytännöt) kytkeytyvät yhteen erilaisiksi uusiksi merkitysrakenteiksi, joilla on sosiaalisessa, psyykkisessä ja materiaalisessa todellisuudessa erilaisia, usein ennustamattomia vaikutuksia.

"Kulttuurimutaatioiden ja dynaamisen affirmaation muuttuminen osaksi kaikkien arkipäivää ja niiden globaali mittakaava toki ovat jotain uutta", mutta eräiden nykyteoreetikkojen (Baudrillard, Deleuze & Guattari, Jameson) tulkinnat intersemioottisesta tilasta, tulkintojen mutkallistumisesta, hajoamisesta ja siirtymästä tulkintojen tuolle puolen, ovat monessa suhteessa yhtäläisiä sosiologian klassikoiden (Marx, Weber, Durkheim) esittämien aikalaistulkintojen kanssa (emt., 60).

Siinä missä nykyteoreetikot operoivat postmodernin tilanteen, simulaation, identiteetin tai refleksiivisyyden käsitteillä, klassikot käsitteellistävät intersemioosia kaiken kiinteän haihtumisena, anomiana, toiminnan mielen katoamisena tai työn ja ihmisen yksiulotteistumisena. Ainakin jälkimmäisistä tematisoinneista luulisi Ahmavaarankin olevan tietoinen ja kiinnostunut - onhan hän lukenut Marxinsa - eri asia sitten millä tavalla ja missä kontekstissa.

Intersemioottisessa tilanteessa on karkeaa semanttista behaviorismia kuvitella, että tieteellinen diskurssikaan voisi pysyttäytyä merkkien sosiaalisesti sattumanvaraisen tulkkiutumisen ulkopuolella. Näin Ahmavaara kuitenkin tahtoo kuvitella. Intersemioosissa tosin oletetaan, että kirjoittava minä edelleen tulkitsee merkityksiä, mutta ajatellaan myös, ettei tekijä pysty hallitsemaan tulkinta-avaruutta, johon merkityksensä sinkoaa. Erityisesti länsimainen moderni aika (ihmisten, artefaktien ja viestien liikkumisen määrä ja nopeus) lisää intersemioosin laadullisesti sellaisiin mittoihin, joita yhteiskuntateorian klassikot eivät voineet kuvitella (emt., 54).

Ennen kuin vastaan kysymykseen, miten Ahmavaaran teksti artikuloituu osaksi maapalloistuneen kapitalismin hegemonista diskurssia, katsotaan lyhyesti millaisia tekstuaalisia vakuuttamisen keinoja, sanastoa, Ahmavaara käyttää vakuuttaakseen lukijansa esityksensä pätevyydestä.

Ahmavaaran tieteellinen ynnä muu maailma näyttää rakentuvan kolmelle premissille. Ensinnäkin Ahmavaaralla on järkkymätön usko mittaamiseen. Kerran on ihmismieli kyennyt rakentamaan (ja hän on itse ollut tätä innovaatiota tekemässä) välineen, jolla voidaan objektiivisesti ja tarkasti mitata ihmisen ominaisuuksista arvokkainta, se on, älykkyyttä. Jos ei enää kybernetiikka, niin sitten psykometriikka edustaa Ahmavaaralle ihmistutkimuksen korkeinta ja objektiivisinta saavutusta.

Toiseksi mittaamisen järkähtämätöntä uskoa tukee käsitys (tieteen)kielestä maailman kuvana. Semanttinen behaviorismi yhdistyneenä ideologisesti tulkkiutuneisiin käsitteisiin, johtaa seurauksiin, joista Ahmavaara on ilmeisen tietämätön, kuten kaltaisensa luonnontieteellisesti identifikaatiosta lohdun löytäneet tutkijat (biolääketieteilijöiden yhteiskunnallisesti naivit lausahdukset viimeisimpinä esimerkkeinä) ja jotkut ignorantisuudessaan miltei fasistiset yhteiskuntaoppineet. Kolmas ajatuspilari on käsitys luonnontieteestä kasautuvaa tietoa tuottavana rationaliteetin muotona. Kulttuurintutkimuksen näkökulmasta luettuna kysymys on reduktiivisesta ajattelusta, jossa ihmisen sosiaalisen toiminnan selittäminen - yhteiskunta- ja sosiaalisen järjestyksen teoria - voidaan johtaa molekyyliliikkeistä.

Reduktiivisessa mallissa kysyttäviksi ongelmiksi tulevat ne siltaperiaatteet, joilla olemassaolon laadulliset erot voidaan kausaalisesti ylittää ja samoja teoreettisia ja metodisia välineitä käyttäen harppoa ilmiömaailmasta toiseen. Silloittamisessa ei ole yksimielisyyttä niidenkään joukossa, jotka työstävät näitä kysymyksiä päätöinään.

Esimerkki, joka premissien osalta kuvaa Ahmavaaran ajattelua (kirjan sivulta 49) koskee television kuvallista uutisinformaatiota. Ahmavaaralaisessa realistisessa argumentaatiossa sähköisten joukkoviestimien toiminnassa kysymys on informaation välittämisestä. Relationalistisessa argumentaatiossa sähköisten joukkoviestimien

toiminnassa kysymys on informaation tuottamisesta. Välittämisen ja tuottamisen kieliopeissa on epistemologinen ero.

Ahmavaaran mukaan esitetyt uutiskuvat ovat sellaisinaan objektiivista informaatiota, mutta kuville annetut selitykset jo osittain subjektiivisia. On kuitenkin syytä olettaa, että samaan tapaan kuin vahvoinkin epistemologinen relativisti saattaisi hyväksyä väitteen, että tietyissä mielessä kuvat todella ovat objektiivisia, ts. kuvaavat jotain empiirisen maailman entiteettiä, samoin vahvoinkin epistemologinen realisti voisi hyväksyä väitteen, että kuva on vain yksi näkökulma tähän tai tuohon maailman objektiin.

Tätä eroa Ahmavaara ei tuo esiin. Erosta johtuva lisäongelma kuitenkin on, että yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen kohteissa ei riitä, että tunnistaa em. epistemologisen eron. On oltava tietoinen myös epistemologisten olettamusten ja niiden eettisten seurausten yhteyksistä. On siis täysin mahdollista, että Ahmavaaran objektiivisuus tuottaa maailmasta yksisilmäisen kuvan ja jättää muut mahdolliset kuvakulmat kertomatta. Lisäksi problematisoimaton puhe roduista ja älykkyyseroista tuottaa muassaan yksilön ja yksilöllisyyden kyselemättömiä puhekäytäntöjä arkipäivän koulutuksellisiin jakokamppailuihin.

Puheavaruus, jossa puhe roduista, älykkyyydestä ja niiden mukaisista eroista yhdistyy saalistakapitalismin eetokseen, on viemässä yhteiskuntia sosiaaliseen barbariaan ja eettiseen taantumukseen. Jos uskotaan, että moraali on samanlainen luonnonhistoriallinen fakta kuin älykkyyskin, näyttää siltä, että Ahmavaaran artikulaatio vie moraalin evoluutiota taaksepäin.

Leena Krohn (1998, 245) kiinnittää huomion moraalin luonnonhistoriaan: "Tuskin voidaan sanoa, että moraali sen enempää kuin kielikään olisivat luonnonvalinnan tulosta. Aivomme, tuntemamme maailmankaikkeuden monimutkaisin systeemi, ovat sivutuotteenaan kehittäneet ajatussysteemin, joka säätelee valintojamme. Kutsumme sitä moraaliksi. Sitä ei voi irrottaa neurobiologiastamme, joka sallii meidän ymmärtää jotain itsestämme ja ympäristöstämme. Sitä ei voi repäistä eroon lajille ominaisesta tavasta havaita ja aistia ulkomaailmaa. Sitä ei voi eristää universumin fysiikasta, jossa ajan nuoli

kulkee vain yhteen suuntaan, estää tehdyn palauttamisen tekemättömäksi ja muuttaa elävät kuolleiksi."

Humanistiset ja yhteiskuntatieteet ovat viimeisten sadan viidenkymmenen vuoden aikana tuottaneet milloin minkäkin ismin, viimeisimpinä sosiaalisen konstruktionismin ja relationaalisuuden, nimissä kiinnostavia havaintoja merkityksistä ja kertomuksellisesta olemistavasta. Näissä on tähdennetty, että objektiivista havaintoa ilman havainnon tulkintaa, ts. sen merkityksellistämistä, on ihmiskommunikaatiossa vaikea kuvitella. Jokin merkitsee aina jotain jollekin jossakin ajassa ja paikassa. Merkityksen ilmiöstä emme pääse eroon. Eroon ei myöskään päästä merkityksiä kantavasta, ihmiselle ominaisesta narratiivisesta modaliteetista, kertomuksellisesta olemistavasta.

Näihin kielellisiin resurssiin Ahmavaarakin joutuu kirjoittaessaan turvautumaan ja käyttäekin niitä taitavasti hyväkseen retorisesti pulpeassa tarinassaan. Ahmavaaran keskeistä lähteistöä ovat aikakaus- ja sanomalehtiartikkelit. Ei näiden käytössä sinänsä mitään väärää ole, osoittaahan niiden käyttö implisiittistä kiinnostusta kulttuurintutkimuksesta.

Kysymys on pikemminkin siitä, miten em. aineistoa käytetään. Jos ne otetaan kertomaan objektiivista tosiasioista sellaisinaan ja asetetaan tieteellisen evidenssin asemaan, kuten Ahmavaara tekee, ei lähdekritiikistä saati journalistisen puhunnan arvolatausten tajusta ole aavistustakaan. Uskoon tieteellisen tiedon tuottamasta kasautuvasta tiedosta kuuluu, että tuloksien kelpoisuus on yhtä kuin luotettavuusmittausten antamat vahvistus tai heikennys, muita merkityksiä ei tarvitse pohtia. Aikakaus- ja sanomalehtiartikkelit ovat kuitenkin aina oma erityinen keskustelukontekstinsa, jonka hyväksikäyttö vaatii vähintään tarkkaa lähdekritiikkiä.

Lisäksi olisi paikallaan muutenkin tarkastaa tämänkaltaisten tekstien kytkennät taloudelliseen ja poliittiseen valtaan. Jos tämän jättää tekemättä, osoittaa olevansa naivilla tavalla ideologisten artikulaatioiden armoilla. Tällöin on kysymys sellaisten merkitysten tahallisesta tai tahattomasta tuottamisesta, joissa koplataan yhteen poliittisia ideologioita, muka tieteellisiä faktoja ja populaaria kansalaisviisautta.

Eräältä kannalta katsoen tämä voi olla jopa vaarallista. J.P. Roos (Yliopisto 16/98)

viittaa käsittääkseni nimenomaan tähän kirjoittaessaan, että "älykkyystutkimus Ahmavaaran markkinoimassa muodossa on todellinen uhkatekijä vulgäärikeskustelussa."

Vulgäärikeskustelun voi tulkita tarkoittavan mediajulkista diskurssia, jossa julkisuusarvoiset asiat tulkitutuvat - intersemioottisessa tilanteessa - diskurssin tarkoittamattomana yhteisvaikutuksena moraaliseksi paniikiksi, toinen toistaan myyvämmiksi lööpeiksi tai stereotyyppioiksi vähemmistöjä kohtaan. Tästä huomautuksesta päästään kysymään, miten Ahmavaaran teksti tuottaa merkityksiä, joita se luennasta riippuen riippuen implikoi tai tulee tuottaneeksi, miten teksti artikuloituu osaksi maapalloistuneen kapitalismin hegemonista diskurssia?

Mikään teksti ei koskaan ole viaton, ts. kykene sanomaan sitä mitä tarkoittaa. Tulkinallinen viattomuus menetetään sosiaalisessa semioosissa, jossa tekstin kehystävät ja tulkitsevat muut tekstit. Tämä lienee Ahmavaaralle kuitenkin korkeampaa matematiikkaa. Niin tai näin, Ahmavaaran teksti artikuloituu osaksi intersemioottista diskurssia, jonka muita tämänhetkisiä tekijöitä ovat seuraavat:

- Julkinen ja akateeminen keskustelu kilpailutaloudesta, maapalloistuneesta kapitalismista, markkinatalouden pelisäännöistä ja talouden merkityksestä yhteiskuntaelämän keskeisyytenä, jossa ei ole sijaa sisällölliselle keskustelulle ihmisen toteutumisesta muuna kuin taloudellisena toimijana – taloudellista toimintaa "säätelviä lakeja" pidetään pätevänä kaikilla inhimillisen toiminnan kentillä;
- Julkinen ja akateeminen keskustelu hyvinvointivaltiosta, julkisen talouden ja sektorin koosta, julkisten palveluiden luonteesta ja sosiaaliturvan hyväksyttävästä käytöstä ja tavoiteltavan rationaalisuuden muodoista, joka pelkistää ihmisen toiminnan instrumentaalisen rationaalisuuden kaavaan ja ihmisen puhtaaksi *homo oeconomicukseksi*;
- Julkinen ja hallinnollinen diskurssi koululaeista, koulujen yksityistämisestä ja yksilöllisyyttä lisäävästä valinnaisuudesta peruskoulujärjestelmän sisällä, jossa yksilöllisyys otetaan annettuna yleishyveenä vuorovaikutus- ja yhteistoimintapuheen kustannuksella;
- Keskustelu lahjakkuuden vaalimisesta ja kehittämisestä koulun ensijaisena ja

miltei ainoana funktiona, ja älykkyyden nostaminen kasvatus- ja muun julkisen keskustelun tärkeimmäksi puheenaiheeksi ja tähän kuuluva keskustelu mittaamisen ja normittamisen tärkeydestä evaluaatiotoiminnan nimissä, joka mahdollistaa siirtyä taloudellisen, sosiaalisen ja koulutuksellisen pääoman elitismistä älykkyyden tyranniaan.

Hyvinvointivaltion tabujen johdattamana kiinnittyy huomio myös kysymykseen yhteiskunnan ja kulttuurintutkimuksen yleisestä merkityksestä. Intersemioottisessa tilanteessa kulttuurintutkimuksen yksi tärkeä opetus on, että ihmisten välisessä - myös tieteellistyyppisessä viestinnässä -, keskeisiä eivät ole empiiriset näytöt tai todisteet sinänsä, vaan ne retoriset keinot, joilla toiset pystytään ylipuhumaan ja vakuuttamaan oman näkemyksen oikeutuksesta ja pätevyydestä suhteessa toisiin näkemyksiin.

Vaikka tuottamisen tai konstruoitumisen ajatus on intersemioottisessa tilanteessa tärkeä, on se ahmavaaralaiselle diskurssille kokonaan vieras. Medioituneen yhteiskunnan julkisessa keskustelussa ja sosiaalisissa käytännöissä tuotettujen ns. tosiasioiden ja ns. totuuksien tutkimuksella mitataan yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen todellinen yhteiskunnallinen relevanssi. Yhteiskuntatieteissä on medioituneessa tilanteessa kaksi tapaa perustella ja tuottaa relevanttiutensa.

Ensinnäkin voidaan tuottaa, ja luonnollisesti tuotetaankin, empiirisiä kuvauksia ja tulkintoja moninaisista ns. tosiasiamailman ilmiöstä. Tällaisia kuvauksia voidaan tuottaa esim. tieteellisistä käytännöistä (laboratorioelämästä, tieteellisistä kulttuureista), sosiaalitoimistojen tai koulujen arjesta, kirjoittaa selontekoja ja tulkintoja historiallisista dokumenteista jne. Toiseksi voidaan analysoida mitä erilaisimpia julkisia tai vähemmän julkisia diskursseja etsien niistä tapoja, joilla tuotetaan yhteistä kognitiivisesti ja moraalisesti jaettua elämää ja pyritään vastaamaan sosiaali- ja kasvatustieteiden peruskysymykseen yhteisen ymmärryksen mahdollisuudesta ja sosiaalisen järjestyksen rakentumisesta.

Molempia tapoja tuottaa yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen relevanssia yhdistää analyysien tulos: kriittinen tietoisuus sosiaalisen todellisuuden merkityksistä, järjestyksistä ja kutoutumisista, jotka lisäävät toiveikkuutta, valtauttavat meitä

toimintaan ja mahdollisesti antavat parempia eväitä julkiseen päätöksentekoon – viimeinen kohta on tietenkin toiveunta.

Ahmavaaran diskurssi sopii kuin hanska käteen artikulaatioon, jossa edellä mainittuun välinationaaliseen mittaamismentaliteettiin yhdistyy biolääketieteellinen, reduktiivinen käsitys ihmisestä. Ahmavaara tulee ilmeisen tahattomasti tuottaneeksi tieteelliseksi puettua päivänpolitiikkaa. Ja vieläpä tieteelliseksi naamioitua ravintoa koulutus- ynnä muille poliittisille tahoille, joita itse ei luultavasti edes edusta. Koulutus, koulu ja koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin kohdistettu kriittinen tutkimus ovat valkoisia täpliä Ahmavaaran tieteellisellä kartalla.

Tässä yhteydessä voi nostaa esiin kaksi koulutussosiologista havaintoa. Ensinnäkin kouluun tullaan aina erilaisista yhteiskunnallisista lähtökohta-asetuksista. Tiivistäen kysymys on siitä, että määrätynlaisesta sosiaalitaustasta ja sosiaalisella pääomalla varustetusta kodista ☐lähtevät oppilaat ottavat osakseen enimmät tarjolla olevista palkinnoista pelkästään sen vuoksi, että heidän on muita helpompaa oppia koulun edellyttämät tavat, ”kielipelit” ja oikea suhtautuminen opetukseen” (Kivinen & Kivirauma 1985, 88).

Toiseksi on naivia uskoa, että älykkyyden hirmuvalta tuottaisi yhteiskuntaan nykyistä yhdenvertaisemman koulutuksellisen tai yhteiskunnallisen järjestyksen. Tässä olettamuksessa ajatellaan, että koulu todella tuottaisi pääasiallisena tuotteenaan oppimista. Tähän olettamukseen on kuitenkin esitettävä kaksi varausta. Ensinnäkin oppiminen kognitiivisena (ja kognitiivisen psykologian tuottamana tosiasiana) on ongelmallinen ajatus intersemioottisessa (ja muussakin) tilanteessa, jossa sosiaaliset faktat tuotetaan ja niillä on vaikutuksia sosiaalisessa semioosissa. Kognitivismin yleinen ongelma on, että se unohtaa tai sulkeistaa 'sosiaalisen'. Erityisesti oppimiseksi kutsutun ilmiön kohdalla tämä on suuri, lähes periaatteellinen ongelma.

Toiseksi ei ole lainkaan varmaa, että koulu täyttäisi tehtävänsä oppimisen paikkana. Pikemminkin on niin, että koulun käytännöissä ja koulua koskevassa keskustelussa (käytiin sitä sitten vaikka "edistyksellisten" opettajankouluttajien kesken) oppiminen ja kasvatus mytologisoidaan oman opetuspraksiksen erinomaisuuteen. Näin koulussa (ja

yliopistossa) opitaan lähinnä kaikkea sitä, mitä ei ollut tarkoitus oppia: piiloisia toiminta- ja selviytymismekanismeja, hyvää käytöstä, opettajan nöyristelyä, tentteihin ja kokeisiin oppimista, toisin sanoen kaikkea sellaista, jolla ei ole mitään tai ainakin hyvin vähän käyttöarvoa koulun ulkopuolella.

Koulutuskoneen kaikilla rattaila esikoulusta yliopistoon oppilaat ja opiskelijat ovat äärimmäisen herkkiä vainuamaan opettajiensa valheellisen maailman, mutta toisaalta myös tunnistamaan nuoruuden viisautta kunnioittavan dialogin.

Vaikka ahmavaaralaisesti ajateltaisiinkin, että koulu (tavalla jota en osaa kuvitella) perustettaisiin älyn rasismille syntyisi tästä huolimatta toiset, eliitin koulutusumat ja taloudellisen eliitin oma muusta yhteiskunnasta eristynyt yhteiskunta. Se vähät välittäisi tiedemiesvaltaisesta älykkyiden tyranniasta, jossa psykometriikan ammattilaiset antaisivat vanhemmille mahdollisuuksia Sofian valintoihin.

Jollain tavalla tahtoisin sympatiseerata kivettyntä ahmavaaralaista diskurssia, se ehkä antaisi kirjoittamiselle ja tieteelliselle asiantuntijaelämälle takaisin menetetyn perustelun, elleivät diskurssin piiloiset oletukset ja mahdolliset seuraukset olisi niin vaarallisia toiveikkuutta ylläpitävän elämäntavan kannalta.

Tällaisesta problematiikasta näyttää Ahmavaara olevan kritiikissään tyystin tietämätön, vaikka kirjan takakansi tuottaa kirjoittajasta vakuuttavan kuvan kansainvälisesti tunnetusta ja aktiivisesta tiedemiehestä. Kolme kirjaa kansainväliseltä kustantajalta kolmen viimeisen vuoden aikana. Sellaisia Suomi tarvitsee, mutta heitä on kovin vähän. Sanoisin kuitenkin, että onneksi meillä vielä on muunkinlaisia - vaikka kuinkakin pieniä tarinoita, joissa ihmisen olemispuolet saavat Hyvinvointivaltion tabuissa esitettyä kattavamman tarkastelun. Tällaisia tekstejä, joissa nostetaan esiin ihmisen ainutlaatuisuus, biotieteelliseen eetokseen kuuluva persoonan kieltäminen ja yksilön kapeutuva mahdollisuus säilyttää ajattelutilansa ja toteuttaa muuta kuin välineellistä rationaalisuutta, ovat esim. Siltala (1996), Rauhala (1998) ja Puhakainen (1998).

Lähteet

- Antti Eskola, Jäähyväisluentoja. Tammi, Helsinki 1997.
- Seikko Eskola, "Todellisten tabujen rikkoja". Suomen Kuvalehti 33, 1998, s. 29.
- Risto Heiskala, "Sosiologinen kulttuuritutkimus". Teoksessa: Klaus Mäkelä (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta 1990. Gaudeamus, Helsinki.
- Risto Heiskala, "Modernisuus ja intersemioottinen tila". Teoksessa Tuomas Seppä, Tapani Hietaniemi, Heikki Mikkeli & Juha Sihvola (toim.), Historian alku 1993. Tutkijaliitto, Helsinki.
- I. A. Kiesepää, "Alan Sokal. Kvanttigravitaation hermeneutiikka ja postmoderni diskurssi". niin & näin 4, 1997, s. 27-32.
- Osmo Kivinen & Joel Kivirauma, "Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa". Kasvatus 1, 1985, ss. 87-92.
- Leena Krohn, "Oikeudenmukaisuuden luonnonhistoria". Parnasso 3, 1998, ss. 241-246.
- Jyri Puhakainen, Persoonan kieltäjät, Like, Helsinki, 1998.
- Pasi Pyöriä & Hannu Piironen, "Lopunajan profeetat, Alan Sokal ja muut vakavamieliset". niin & näin 2, 1998, s. 5-9.
- Lauri Rauhala, Ihmisen ainutlaatuisuus, Yliopistopaino, Helsinki, 1998.
- J.P. Roos, "Tieteen väärinkäyttöä". Yliopisto 14, 1998, ss. 57-59.
- J.P. Roos, "Roos vastaa Ahmavaaralle". Yliopisto 16, 1998.
- Juha Siltala, "Yksilöllisyyden historialliset ja psykologiset ehdot". Teoksessa Antti Hautamäki, Eerik Lagerspetz, Juha Sihvola, Juha Siltala & Jarmo Tarkki, Yksilö modernin murroksessa 1996. Gaudeamus, Helsinki.
- Pertti Töttö, Pirullinen positivismi. Kampus Kustannus, Jyväskylä, 1997.
- Jukka Tuomela, "Rotu ja kulttuuri". Suomen Kuvalehti 36, 1998, s. 84.
- Kari Uusikylä, "Tietoyhteiskunnan onnelaan testaten ja rankaisten". Suomen Kuvalehti 36, 1998, s. 82-83.
- Tommi Vehkavaara, "Huijauksia vai konstruktioita". niin & näin 4, 1997, s. 32-36.

III. 3 Metodologinen yhteiskuntasidos ja kettutyttöpedagogiikka

Kuten kirjan johdannossa totesin, metodologian käsitteen voi suomentaa menetelmien tieteenksi. Tällöin se tarkoittaa menetelmien tieteenfilosofisten perusteiden tai maailmaan sovittautumistapojen (Suoranta 1995, 3) sisäisen tarkastelun lisäksi myös tieteellisten tutkimuksen ulkoista tarkastelua suhteessa aikakauden yleisilmeeseen ja ajankohtaisiin ilmiöihin. Metodologisen tutkimuksen ja menetelmäkäytäntöihin kuuluvan metodologisen tarkastelun käyttöalaa ei voi rajoittaa vain tieteen sisäiseksi toiminnaksi, vaan nähtävä se menetelmäkysymysten ja tosiasiamailman herkkänä rajapintana.

Kasvatustieteellisessä keskustelussa kysymys metodologian laajasta määrittelystä on ajankohtainen. Emeritusprofessori Matti Koskenniemi (1998, 126) kysyi, eikö kasvatustieteilijöiden "suuri joukko voisi yhdistynein voimin ja yksitellenkin vaikuttaa koulupolitiikan sisältöön ja toteuttamiseen enemmän kuin huomatakseni nyt tapahtuu?" Ajatusta voi tulkita ainakin kahdella tavalla. Toisaalta siinä voi nähdä modernia haikeutta aikaan, jossa kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisellä asiantuntijuudella vielä oli yhteiskunnallista merkitystä. Toisaalta ajatuksessa on hahmollaan postmoderni idea kasvatustieteilijästä tärkeänä neuvotteluosapuolena, kun käydään keskustelua koulu- ja koulutuspolitiikan sisällöistä.

Erik Allardt on päätenyt jälkimmäisen tulkinnan suuntaiseen metodologiseen huomautukseen, jonka mukaan enää ei riitä, että laaditaan muodollisesti kellollisia

teorioita, "on myös kuvattava koko se konteksti (toiminta- ja ajattelukokonaisuus), josta sekä tutkijan oma teoretisointi että tutkittavien sosiaalinen toiminta saavat alkunsa."

Tekstini juoni rakentuu ketunhäntien eli eläinaktivismin ympärille. Eläinaktivismi on yhteiskunnallinen ajankohtaisilmiö, joka välittömästi koskettaa kasvatuksen maailmaa - jos nuorten kasvatuksen maailmaksi lasketaan muutkin toimintaympäristöt kuin koulu. Eläinaktivismia pidetään useilta toiminnan piirteiltään ja keinovalikoimiltaan uutena protestoinnin muotona, ns. proaktiivisena liikkeenä (Siisiäinen 1998, 234-237).

Kysymys on epäilemättä jonkinlaisista kulttuurisissa, moraalisisissa ja maailmakuovallisissa logiikoissa tapahtuneista siirtymistä. Tarkkaa käsitystä siirtymien luonteesta ei kuitenkaan vielä ole olemassa: "kaikki suuret kulttuuriset ja moraaliset muutokset näyttävät meille ensin käsittämättömyytenä" (T. Nevanlinna 1998, 50).

Juuri ilmiön uutuus ja käsittämättömyys tekevät sen ymmärtämisen tärkeäksi koulu- ja muun kasvatuksen kannalta. Kuten kasvatussociologinen tutkimus (Laine 1997; Antikainen 1998) osoittaa, koulut ovat ideologisten kamppailuiden areenoita, joissa elää yhtä aikaa monia toisistaan poikkeavia tulkintoja koulun ja ympäröivän yhteiskunnan merkityksistä. Lapset ja nuoret tuovat kouluun oman kulttuurinsa ja omat opetuksena, jotka ovat usein merkittävämpiä oppimiskokemuksia kuin koulun tuottamat.

Eläinaktivismi eri muotoineen ja tulkintoineen on yksi koulun ulkopuolisen toimintaympäristön tuottama monella tavalla kiinnostava ajankohtaisilmiö, joka toimii osalle nuorista merkittävänä koulun ulkopuolisen oppimisen ja identiteetin koostamisen lähteenä. Eläinaktivismi näkyy ja on väistämättä otettava tavalla tai toisella huomioon sekä arjen kasvatusyhteyksissä että koulukasvatuksessa. Sekä opettajat että vanhemmat joutuvat ilmiön kanssa joka tapauksessa jollain tavalla tekemisiin.

Pidän tärkeänä, että yhteiskunnan, kasvatuksen ja kulttuurin tutkijat ottaisivat teoreettisissa käytännöissään vakavasti aikakautensa haasteet, erittelisivät kriittisesti kasvatus- ja koulutuskysymyksiä ja esittäisivät erittelyjensä perusteella empiirisesti, teoreettisesti ja eettisesti kestäviä argumentteja koulutus- tai muihin yhteiskuntapolitiittisiin kysymyksiin.

Näkökulmani eläinaktivismiin on metodologinen sanan yllä esitetyssä laajassa merkityksessä. Yritän avata ilmiöön tarkastelukulmaa arvovapaan ja arvosidonnaisen tutkimuksen ideoiden kautta, sillä juuri kysymystä arvoista voidaan pitää kasvatustieteiden metodologian yhteiskuntasidoksena.

Nostan seuraavassa esiin kysymyksen kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden arvovapaudesta tai -vapaudettomuudesta metodologisena aikalaishaasteena. Ensin teen selkoa näkökulmaepistemologian käsitteestä. Sitten tarkastelen esimerkinomaisesti eläintieteellistä diskurssia ja teen siitä hypoteettisen hypyn kasvatus- ja yhteiskuntatieteisiin. Etenen tästä erotteluun realistisen, relativistisen ja relationaalisen tieto-opin välillä ja ajatukseen semioottisesta yhteiskunnasta.

Mikä ihmeen standpoint?

Ihmisillä on taipumus ajatella kärkevin vastakkainasetteluin, sanoo Dewey (1991, 5). Tieteellisessäkin toiminnassa on omat kielenkäyttöön pesiytyneet joko-tainsa: tunne-järki, henki-ruumis, objektiivisuus-subjektiivisuus, teoria-käytäntö, realismi-relativismi, tosiasia-arvo, totuus-mielihyvä, emotio-kognitio, arvovapaus-arvosidonnaisuus. Arvovapauden suhteen on tutkimustyössään mahdollista tehdä kaksi ratkaisua. Joko pyrkiä (tiedostettuun tai tiedostamattomaan) arvovapaaseen tai (tiedostettuun tai tiedostamattomaan) arvosidonnaisuuteen, ns. standpoint-tutkimukseen. Arvotietäminen näyttää olevan epäluoma, joka ei sovi tieteellisen eetoksen selkeyteen, vaikka tällainen kyselemätön, annettuna otettu selkeys voikin tuottaa enemmän ongelmia kuin ratkovan niitä (Rorty 1991, 36).

Weberiläisestä lähtökohdasta arvovapauden vaatimus on sosiaalitieteiden mielekkyyden rajaheito - Weberille itselleen arvovapauden vaatimus oli tärkeä *eettinen* periaate (Töttö 1997). Tällöin tieteilijälle on olemassa kaksi eroa: toisaalla vastuullisen kansalaisen vs. tutkijan, toisaalla henkilökohtaisten tuntemusten vs. neutraalin tieteen kielen, kuten loogiset positivistit, Hans Reichenbach, etunenässä tähdensivät. Näiden ero on pidettävä mielessä, kun toimii ihmisten kasvatuksellista ja muuta sosiaalista toimintaa tutkivien tieteiden alueella.

Standpoint-tutkijalta tämä erottelu hukkuu, kun jostain tieteen ulkoisesta, vaikkakin sinällään keskeisestä sosiaalseen olemiseen kuuluvasta, kysymyksestä tulee tutkimusta ohjaava näkökulma. Standpoint tarkoittaakin erityistä, tieteellisille menettelytavoille ja tieteen arvovapaudelle vierasta näkökulmaa, josta tutkimus motivoituu.

Meillä näkyvin standpoint-paradigma on naistutkimuksessa. Naistutkimukselle erityisen näkökulman antaa ihmisen sukupuoli ja sukupuolisuus. "Tämän tiedekäsityksen perusteita ovat eräät historialliset tosiseikat ruvenneet mielessäni yhä enemmän hiertämään," kirjoittaa Töttö (1997, 156). "Eräillä historiallisilla tosiseikoilla" hän viittaa kansallissosialismiin ja natseihin.

Feministiseen tutkimukseen johdattavassa *Avainsanat*-kirjassa Johanna Matero (1996, 256) määrittelee standpoint-feminismin "vastastrategioiden etsimisenä naisten kulttuuriselle väheksymiselle ja naisten elämään liittyvien asioiden kulttuuriselle aliarvostukselle." Standpointeja on (muualla) muitakin: Black studies, Native American studies, Asian American studies, multiculturalism, gay ja lesbian studies, Whiteness ja muu miestutkimus, queer studies tai critical race theory.

Kaikkia näitä ja muita näkökulmia yhdistää ajatus, että vaikka maailma on yksi, kokemuksellisia todellisuuksia on useita. Standpoint-epistemologioiden muut piirteet ovat: 1) *oman todellisuuden nimeäminen* ja näkyväksi tekeminen (*naming your reality*), 2) erilaisten *kokemusten moninaisuus*, niiden tunnustaminen ja representoiminen, jotta WASPin representaatiot tieteellisen asenteen mittapuuna voitaisiin ylittää, 3) *epä-essentialismi*, näkemys, jonka mukaan käsitteelliset luokitukset (esim. nainen/mies) ovat sosiaalisia ja historiallisesti spesifejä konstruktioita, 4) tekstien vahva kokemuksellisuus ja *omaelämäkerrallisuus*, joka toimii psyykkisen toimintakyvyn säilyttäjänä ja vahvistajana ja 5) omaelämäkerrallisuudesta nouseva tavoite kertoa tai *rakentaa* uudelleen alistettujen kokemuksellisuuden historia ja antaa kertojille *ääni* muiden äänten joukossa. (Denzin 1997, 55-58; Ladson-Billing 1998, 13-14.)

Näkökulmavalinnalla tai valitsematta jättämisellä on yleensä seurauksia a) siihen, miten tutkija ymmärtää tehtävänsä ja b) siihen, millaisia välineitä - tekstejä, metodologioita, metodeita, teorioita - hän toiminnassaan käyttää. Arvovapaus tai -vapaudettomuus riippuu olennaisesti siitä, millaiseksi tutkija ymmärtää tehtävänsä, ts. millainen intressi

hänen toimintaansa ohjaa. Intressillä voi olla seurauksia myös valittuihin tieteellisiin välineisiin.

Tarhaturkiseläintiedettä

Jos oletetaan, että tutkimuskohteet eroavat toisistaan esimerkiksi siinä, onko niille oletettavissa tietoisuus, joutuu kysymään, millaisiin ratkaisuihin oletus johtaa tutkimusvälineissä ja tutkijan asemassa suhteessa tutkimuskohteeseen? Ihmisen kohdalla voi vielä pitää kiinni humanistisesta uskosta, että inhimillinen toiminta on tiettyjen sosio-historiallisten kehysten puitteissa periaatteellisesti ja ajoittain vapaata ja että luonnon mykkyyn hermeneutiikkaa vastaa kasvatusta ja yhteiskuntatieteilijän kaksois hermeneutiikka. Mutta miten tilanne muuttuu, kun ihmisen toiminnasta siirrytään muiden eläinten tutkimukseen? Voidaanko yhteiskuntatutkijaa verrata eläintieteilijään, jonka tutkimuskohde on tarhaturkiseläinten käyttäytyminen ja hyvinvointi, kuten eräällä Kuopion yliopiston eläinlääketieteilijällä, joka kirjoittaa (IS 27.12.1997) omasta metodologiastaan ja tutkimustuloksistaan seuraavasti:

(1) "Eläinten hyvinvointi on tutkittavissa ja arvioitavissa tieteellisin menetelmin. Suomessa tuotantoeläinten hyvinvointia on tutkittu runsaat kymmenen vuotta, ja eniten tutkimuksia on tehty turkiseläimillä." --- (2) "Eläinten hyvinvointia verrataan erilaisissa kasvatustiloissa objektiivisin tieteellisin menetelmin." --- (3) "Jos joku kasvatustilasto osoittautuu tutkimuksissa muita paremmaksi, on löydetty keino parantaa eläinten hyvinvointia. Tutkimuksessa on nyt (4) "päästy vaiheeseen, jossa tieteenalan menetelmät on opittu ja tuloksia on jo päättäjien käytettävissä." (5) "Tutkimusten mukaan tarhaketu viettää 55-70 % päivittäisestä ajastaan makaillen, ja aktiivisen aikansa se lähinnä käyskentelee ja istuskelee häkissään ympäristöään tarkkaillen." --- (6) "Eläinten hyvinvointia voidaan parantaa jalostamalla ihmiseen enemmän luottavaisia eläimiä ja totuttamalla pentuja nykyistä tarhauskäytäntöä systemaattisemmin ihmisen läsnäoloon." (7) "Häkkiympäristön muuttamista koskevien tutkimusten tulokset ovat olleet ristiriitaisempia, mutta joitain eläimille tärkeitä asioita on havaittu: ketut haluavat mieluummin nähdä hyvin ympärilleen kuin piiloutua."

Lainauksen perusteella saa vaikutelman, että arvovapaa ja objektiivinen eläintiede tuottaa

eläimen pelkkänä organismina vailla muita kuin biologisia ja fysikaalisia ominaisuuksia.

Objektiivisuudella tarkoitetaan yleensä tutkimusasennetta, jossa tutkija ei sekoita omia arvostuksiaan ja asenteitaan tutkimaansa kohteeseen. Eläintieteessä luulisi olevan helppoa pitää erossa omat ja tutkimuskohteen arvostukset. Minäkin tykkään liikkua joskus vapaasti kaupungilla, ja silloin tällöin metsässäkin, ketulle tuollaisia haluja ei pidä kuvitella. Yhteistä on se, että kettujen tapaan minäkin haluan aika-ajoin katsella korkeammalta.

Yleisesti sanoen kysymys on siitä, että tutkimuskohteen tematisoinnista teoriamaailmassa täksi tai tuoksi - tai että siihen otetaan tämä tai tuo intressi - seuraa näitä tai noita "arvoasiantiloja" reaali maailmassa. Väite tähdentää sitä keskeistä, mutta usein näkymättömäksi jäävää seikkaa, että myös objektiiviseksi ja arvovapaaksi julistautuva tiede vaalii ja arvostaa joitakin käsitteellistyksiä, esim. erilaisia determinismin variaatioita tai reduktionistisia selitysmalleja (Vehkavaara 1997, 34)⁴.

Biologista tematisointia vastaa eläimen ja ihmisen välinen hyötykäytösuhde. Hyötykäytösuhde perustuu välinerationaalisuuteen, jota perustellaan "sillä, että se pyrkii tekemään elämän ihmiselle helpommaksi kohottamalla hänen aineellista elintasoaan" (von Wright 1985, 168). Tähän tulee tietenkin lisätä, että laskeva ajattelu tekee elämän helpommaksi vain osalle ihmisistä. Jollekin toisille tehotalous saattaa tuottaa tunteen, jota kutsutaan huonoksi omaksitunnoksi. Kolmannet taas voivat käsitteellistää tehotalouden ja tuotantoeläimisyiden vieraantumisenä, joka johtaa niin ihmisten kuin eläinten esineluonteen paljastumiseen.

Jos tematisointia tai intressiä muutetaan niin, että eläimille attribuoidaan tietoisuus ja kärsimiskyky (ks. Vilka 1996), tutkimuksessa ja etiikassa päädytään edellä olevasta poikkeaviin näkemyksiin. Tällöin tutkimuksen lähtökohdista seuraa välttämättä toisenlaisia arvoasiantiloja kuin välinerationaalisesta tutkimuksesta. Hyötysuhde voi kääntyä vastuurationaalisesti kumppanuussuhteeksi ja kristillis-humanistinen ”ja onhan

⁴ Kirjassaan *Järjen käytännöllisyys* (1998) Pierre Bourdieu sanoo koko elämäntyönsä olleen reduktionistisen ajattelun kritiikkiä. Kiinnostavaa on myös se, että nykyajalle keskeisenä reduktionistisen ajattelun muotona Bourdieu pitää ekonomismia, taloudellisen kentän lakien pitämistä pätevinä kaikilla kentillä.

ihminen sentään jotakin muuta kuin lammas” -eetos alkaa näyttää arveluttavalta. Juuri tämän länsimaisuutta luonnehtivan perususkomuksen nurinkäännöstähän eläinaktivismissa on osaltaan kysymys käsitteellis-filosofiselta kannalta. Käytännössä taas kysymys on sen ratkaisemisesta, kuinka eläimiä tulisi tästä arvolähtökohdasta kohdella.

Vastuurationaalisessa kehyksessä voi myös alkaa ihmetellä objektiivisten menetelmien tiedettä ja sen "antamia" tuloksia: miten muuten aktiivisen aikansa voi häkissä viettää kuin käyskentelemällä ja istuskelemalla? Tiedettäneen ilman objektiivisia tutkimuksiakin, ettei ainakaan jolkuttelemalla. Eettinen standpoint-teoria eläimistä vaatii epäilemättä tukeen yhteiskuntateoriaa, joka pystyy selittämään, ei vain eläimiä, vaan myös kaikkia muita olevaisia koskevia tuotantosuhteita ja tarkastelemaan vieraantumisen uusia muotoja.

Takaisin ihmiseen

Palatakseni jälleen ihmiseen, kriittiselle kulttuurintutkijalle eläintieteilijän puheessa paljastuu kapitalistisen yhteiskuntakoneiston koko kuva: toisaalta usko muusta sosiaalisesta riippumattomiin objektiivisiin tutkimusmenetelmiin, toisaalta tehotalouden vieraannuttavat tavat reifioida eläväiset olennot esineiksi. Kokeillaanpa, näkökulman otto käy sanoja vaihtamalla. Kriittinen kasvatustieteilijä saattaisi lukea edellä lainattuja lauseita esim. seuraavasti:

(2) "*Lasten* hyvinvointia verrataan erilaisissa kasvatusoloissa objektiivisin tieteellisin menetelmin." --- (3) "Jos joku kasvatusjärjestelmä osoittautuu tutkimuksissa muita paremmaksi, on löydetty keino parantaa *lasten* hyvinvointia." (5) "Tutkimusten mukaan *tarhalapsi* viettää 55-70 % päivittäisestä ajastaan makiillen, ja aktiivisen aikansa se lähinnä käyskentelee ja istuskelee *paikallaan* ympäristöään tarkkaillen." (6) "*Ihmisten* hyvinvointia voidaan parantaa jalostamalla *markkinatalouteen* enemmän luottavaisia ihmisiä ja totuttamalla *lapsia* nykyistä tarhauskäytäntöä systemaattisemmin *markkinatalouden* läsnäoloon."

Välinationaalisuuden ohjaamassa arvovapaassa totuusdiskurssissa unohtuu totuuden

meta- tai puiteteoria, jonka tunnistaminen ja reflektointi kuuluu tutkijan kuin tutkijan keskeisiin tehtäviin. Ilman totuuden puiteteoriaa tutkimustoiminta on sokeaa ja jää ideologisesti ja yhteiskunnallisesti torsoksi. Juuri tähänhän Allardt alussa viittasi korostaessaan tutkimustoiminnan kontekstoimisen merkitystä.

Torsouden tunnistamisessa auttaa, kun tutkimussuhteensa metodologiassa pohtii Foucault'ta (1980, 131-132) seurataan totuuden "poliittisen ekonomian" viittä tunnuspiirrettä. 'Totuus' 1) on keskittynyt tieteellisen diskurssin muodoksi ja instituutioihin, jotka tuottavat totuuksia, 2) on altis jatkuville taloudellisille ja poliittisille ylläkkeille, niin vaatimuksena totuuteen kuin taloudelliseen tehokkuuteen ja poliittiseen valtaan, 3) on eri muodoissaan koulutuksen ja informaation avulla tapahtuvan valtaisen jakelun ja kuluttamisen kohde, 4) tuotetaan ja välitetään pääosien muutamien massiivisten poliittisten ja taloudellisten apparaattien kuten yliopiston, armeijan ja median kontrollissa, 5) on ideologisten taisteluiden, poliittisen keskustelun ja sosiaalisten konfrontaatioiden keskeinen aihe ja kenttä.

Yksi vai monta maailmasuhdetta?

Arvovapauden ongelma on lähestyttävissä myös analyyttisen filosofian lasikaapista, joka aluksi houkuttelee selkeydellään, kirkkaudellaan ja kielen loogiseen analyysiin sisältyvällä ajattelun puhtaudella. Tällöin kysymys on Humen giljotiiniksi nimitetyn ongelman, siis sen ongelman tutkimisesta, millainen suhde olemista ja pitämistä ilmaisevilla lauseilla on toisiinsa nähden (von Wright 1985, 124-130). Loogisen kielianalyysin lasikaapissa pysyttelemisen tuntuu kuitenkin liioittelulta tilanteessa, jossa yhteiskunnallisten ongelmien muodon saaneet elefantit ovat rymistelleet kaapin positivistiset lasiseinät pirstaleiksi aikoja sitten.

Realistinen tietokäsitys sointuu arvovapausargumentaatioon, jos realismilla tarkoitetaan tieto-opillista asennetta, jossa tiedon subjekti ja objekti erotetaan käsitteellisesti toisistaan. Sen lisäksi, että totuuden lähestyminen vaatii tiukkaa rajaa tiedon objektin ja subjektin välille, implikoi se myös tieteen ulkoisten näkökulmien, tieteen menetelmien ja tuloksien erottelua.

Relationaalinen näkemys puolestaan sanoo, ettemme "ole katselemassa päältä 'ulkoista

todellisuutta', vaan olemme täällä maailman sisällä, keskellä sitä. Se, millaisena maailma meille itsensä ilmentää, riippuu siitä millaisia olentoja me itse olemme ja millä tapaa asetumme suhteeseen (lat. *relatio*) maailman olevaisten kanssa tai minkälaista toimintaa harjoittaen kohtaamme maailman. Näin siis se, mitä tulemme tietämään maailmasta, määräytyy myös meidän omasta olemisen, kohtaamisen ja toimimisen tavastamme." (Karvonen 1997, 172-173.)

Alusta asti aina jo jossain suhteessa olemisen tekee olemisen myös vastuulliseksi ja antaa mahdollisuuden miettiä tekojen seurauksia. Suhteissaoleminen ja tiedon suhteellisuus eivät tarkoita, etteikö todellisuuspropositioiden pätevyyttä voitaisi ja pitäisi arvioida: "Relationaalisuus ei siis merkitse sellaista relativismia, jossa tiedosta tulee lähinnä subjektiivinen makuasia. Itse asiassa tällainen relativismi on vain 'objektivistisen' realismin peilikuva ja nousee sen kanssa yhteisestä, kyseenalaisesta lähtökohdasta." (emt., 173.) Relationaalisessa näkemyksessä kaikki ei suinkaan käy tiedosta, "vaan tiedon pätevyys voi ratkaista, selviämmekö hengissä vai kuolemmeko väärin toimittuamme" (emt., 173).

Juuri tämä, elämän ja kuoleman arviointiasteikko, tuo tietoteoreettisen aiheen takaisin rinnastuksiin, joissa sekä kriittinen teoria, naistutkimus että natsismi pannaan pulppuamaan samasta standpoint-epistemologian lähteestä.

Minusta rinnastus on virheellinen ainakin kahdesta syystä. Se on virheellinen ensinnäkin siksi, että vastaesimerkkejä, joissa arvovapaus (korostettakoon vielä: *yhtenä erityisenä standpoint-ratkaisuna*) on johtanut katastrofaalisiin seurauksiin, löytää runsaasti. Asiasta pääsee jyvälle, kun liittää sanan 'teho' vaikkapa sellaisten sanojen kuin 'talous', 'metsänhoito', 'maatalous', 'tuotanto' eteen tai muistuttaa mieleensä mitä kaikkea niin kutsutun kehityksen nimissä on viime vuosisadalla saatu aikaan.

Toiseksi käsitys on virheellinen, koska nimenomaan naistutkimuksen tiedekäsitys - naistutkimus ei tässä suhteessa ole tietenkään yhtenäinen uskomusjärjestelmä - sisältää ajatuspohjan sellaiselle epistemologialle, johon relationaalisuus edellä viittaa.

Tietäminen maailmassaolemisena tuo ihmistutkimukseen vahvan eettisen painotuksen.

Naistutkimuksessa ja muissa näkökulmaepistemologioissa on empiirisesti ja metodologisesti hyödynnetty Husserlin, Heideggerin ja kriittisen koulukunnan yrityksiä purkaa Descartesin erottelua ajattelevien olioiden ja ulottuvaisuusolioiden välillä. Erottelulla on ollut merkittävä vaikutus länsimaisen dualistisen ja dikotomisen ajatteluperinteen rakentumiseen. Se on luonut teknologisen ajattelutavan, joka edellä mainittujen erottelujen lisäksi muokkaa olevaisesta suurta hyödykevarastoa, jonka ainoa käypä mitta on raha. Tässä maailmassa ”ihminen yhä tehokkaammin orjuutetaan palvelemaan tuotantokoneistoa joka pysyttää olemassaolotaistelun ja laajentaa sen kansainväliseksi taisteluksi joka tuhoaa tämän koneiston rakentajien ja käyttäjien elämän” (Marcuse 1969, 156).

Eräissä naistutkimuksen ja muiden näkökulmien mukaisten tutkimusten piiristä nousevissa puheenvuoroissa (esim. Welsch 1991) pohditut eettiset lähtökohdat ovat minusta niitä, joiden toteuttamisella, jos ylipäättään jollain, maailmassa on mahdollista selvittää fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti hengissä. Tähän kirjaimelliseen hengissäselviytymiseen perustuu myös edellä esitetty ajatus hyötysuhteisuuden vaihtamisesta kumppanuussuhteiseen maailmassaolemiseen sekä ajatus vaiettujen ja alistettujen (*silenced and oppressed*) kokemusten kuuntelemisesta – eräänlaisesta *eettisessä triangulaatiosta*, jonka avulla voi oppia olemaan useammassa kuin yhdessä maailmasuhteessa.

Kuunteleminen ei tässä viittaa ainoastaan liberalistisen politiikan tapaan kuunnella ”kaikkia asianosaisia”, vaan oman kuunteluherkkyyden kasvattamiseen, todelliseen kuuntelemiseen, kuuntelemalla oppimiseen. Vain herkistymällä kuuntelemaan voi kuulla. Tutkimuksen kontekstissa kuunteleminen vaatii usein muttei ehkä aina kokemuksen käsitteellistämistä. Kokemuksen kytkeminen käsitteisiin on tieteellisen tekstin lajityypille ominainen argumentaatiotapa. Se tekee tekstistä enemmän tai vähemmän uskottavaa tiedettä ja erottaa sen muista kerronnan tavoista.

Relationaalinen näkemys ihmisen suhteesta pitäisi antaa paljon kehittelemisen ja ajattelemisen aihetta kasvatustieteilijöille, joilla eettisten kysymysten tulisi muutoinkin olla ja pysyä tutkimus- ja opetusalan ensisimmäisinä kysymyksinä. Modernin peiteoperaation jälkeen, operaation, jossa eettiset ongelmat verhottiin *järjestelmätiedoksi*

ja annettiin *asiantuntijoiden* huostaan, eettiset kysymykset ovat palanneet entistä voimallisemmin osaksi päivittäistä arki ja/tai tieteellistä elämää. Enää mikään eettinen järjestelmä ei vakuuta toiminnan tai toimimatta jättämisten oikeellisuudesta tai hyvydestä, jos ei vääryydestä eikä pahuudestakaan.

Paperilla, ja vain omien silmien ja korvien välissä, valistuneen kansalaisen ja tutkijan tehtävien erottaminen saattaa vielä onnistua, mutta tutkimuksen ja sen ulkopuolisen elämän sosiaalisissa käytännöissä - siis maailmassa toimien - asioiden erilläänpitäminen on jo hankalampaa. Teit tutkijana, kansalaisena tai isänä näin tai noin, yritit tätä tai tuota, kirjoitit tästä tai tuosta, ja vaikka olisit kuinka tietoinen omista sitoumuksistasi ja yrittäisit laittaa teorioitasi käyttöön uusissa sosiaalisissa liikkeissä, maailma ei totellutkaan sanojasi, vaan käytti niitä omiin tarkoituksiinsa.

Arvovapaa tiede kulttuurisessa semioosiksessa

Arvovapaassa tiedekäsityksessä on kaksi suurta ongelmaa. Ensinnäkin, se ei näytä perustuvan minkäänlaisiin olettamuksiin todellisuudesta vaan roikkuu heideggerilaisessa *ei-mikyydessä*. Ikään kuin objektiivisuus ja arvovapaus eivät olisi sen ikiomia standpointia. Toiseksi, siitä puuttuu yhteiskuntaolio ja käsitys yhteiskunnasta eli yhteiskuntateoria. Tämä intressittömyys saattaa johtaa tieteen projektin mahtailevaan ylikorostamiseen ja muunlaisten maailmasuhteiden väheksymiseen. On suurellista pitää kysymystä tieteen arvovapaudesta kysymyksenä, jonka ratkaiseminen ratkaisisi "kaiken maailman" ongelmat. Maanläheisempää on ajatella yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöitä yksinä yhteiskunnallisen semiooksiksen *kirjoittavina* osallisina. Aika ajoin näiden diskursseilla tietenkin on kulta-aikansa yhteiskunnan ideologisessa puhunnassa.

Kirjoittaminen on tietenkin vain yksi, joskin kovin tärkeä osa kasvatustieteilijän työn. Antti Eskolan (1997, 9) kirjoittaa, että "[Y]liopiston opettajan ydintyötä on lukeminen, havaintojen tekeminen ja ajatteleva, niiden jälkeen myös kommentointi, puhuminen ja kirjoittaminen." Henry Giroux (1997, 258) puolestaan lainaa Havelin sanoja pohtiessaan yliopiston opettajan tehtävää. Yliopiston opettajan "principal occupation is studying, reading, teaching, writing, publishing, [and] addressing the public." Opettajan tulee auttaa opiskelijoita ajattelevaan kriittisesti

"about the affairs of this world and the broader context of things."⁵

Merkeistä ja merkitysjärjestelmistä koostuva semioosis, tämä ihmisten tekemä ja ihmisen tekevä maailma, on konstruktio, joka "määrää" tieteen *muotoon* kirjoitetuissa uskomuksissa käytettävät käsitteet niin kuin se sanelee arkipuheenkin avaruuden. Ts. tieteelliset käsitteet ovat sosiaalista alkuperää, niitä ei ole annettu meille taivaasta eivätkä ne myöskään ole ensimmäisen luonnon tuotteita. Sen sijaan mielekästä on ajatella, että yhteiskunta- tai kasvatustieteellinen teoria – millainen se sitten onkin – "on tai voi olla panoksesi dialogiin tutkittaviesi kanssa" (Pietilä 1995, 10).

Kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisen teorian dialogiluonteesta tai välttämättömyydestä – tahdotusta tai tahtomattomasta – osallisuudesta tiedettä suurempaan semioosiin ei kuitenkaan pidä päätellä, että ontologisista ja epistemologisista yleiskäsitteistä, kuten totuus, tieto, olio, objekti tai subjekti, pitäisi noin vain luopua. Sen sijaan niiden konstruoituneisuusluonteen ymmärtäminen antaa mahdollisuuden "esittää arvioita, *minkälaisen* todellisuuden ne *ovat* 'konstruoineet' ja *tulevat* 'konstruoimaan' – ja kenellä siinä on (ja tulee olemaan) valta tuomita oikeuden, totuuden ja kohtuuden puolesta" (Vehkavaara 1997, 34).

Heiskala (1990, 20-23; 1994, 9) vie vastauksensa yhteiskunnallisen semioosiin ja tieteen arvovapauden suhteen kysymyksestä pisteeseen, jossa kasvatus- ja yhteiskuntatieteelliset tekstit määrittyvät eräinä modernien yhteiskuntien hyvin tai huonosti perusteltuina kansalaiskeskustelun muotoina.

Koko kysymys tutkimuksen arvovapaudesta menettää osittain merkitystään, kun ihmis- tai luonnontieteitä tarkastellaan niiden tuottamien *tulosten* valossa. Tieteen tuloksien pariin voidaan ensinnäkin hiljentyä ja tarkastella niiden äärellä ihmisjärjen saavutuksia. Toiseksi, niitä voidaan käyttää teknisesti joidenkin tavoiteltavien päämäärien saavuttamiseen. Kolmanneksi, ne voidaan ymmärtää yhteiskunnallista tilannetta

⁵ Siksi yhä useammin mietin, että mikähän siinä on, kun iso osa luokanopettajaopiskelijoista ei enää lue mitään, heillä ei ole aikaa muuhun kuin "koulussa tunneilla" (lue: aineopintojen luennolla) istumiseen. Onko kysymys opettajankoulutuksen eetoksesta, jossa akateemisuuteen soisaalistaminen tapahtuu muuten kuin lukemalla? Vai onko oma orientaationi pahasti metsässä, kun en mistään hinnasta tahtoisi pitää erillään tutkijoiden ja opiskelijoiden maailmaa.

konstituivina "arvorelevantteina puheenvuoroina" tai arvoasiantiloja tuottavina diskursseina, "koska minkä tahansa tiedon tuottaminen sinänsä on kannanotto pikemminkin sen tuottamisen puolesta kuin sitä vastaan" (Heiskala 1990, 23). Tämänhän viittaavat edellä mainitut turkistarhatieteilijänkin tunnustukset.

Tässä mielessä yliampuvaa on vihjata, että sitoutunut, standpoint-tutkimus olisi aiheuttanut (*causa*) historiallisia tapahtumia tai ollut osallisena historiallisiin hirmutekoihin. Yhteiskunnallisessa päätöksenteko- ja manipulaatiokentässä yhteiskunta- ja kasvatustieteellisillä teksteillä on kyllä rooli, mutta semioosiksen monivivahteikkuudesta johtuen usein vain statistin rooli – varsinkin silloin, kun tehdään intressiladattuja poliittisia päätöksiä (ketuista, kanoista tai Emuista), suuria puhdistuksia tai valloitetaan maita - aseina tai unioneina.

Kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä olisikin järkevää tutkia niitä erilaisia sanastoja ja erotteluja, joilla kasvatustieteilijät ovat osallistuneet sosiaalisen semioosiksen rakentamiseen eri aikoina. Ihmisten ajatuksista, puhunnasta ja teksteistä koostuva yhteiskunnallinen semioosis on läpikotaisin ideologinen ja ideologiat puolestaan aina dilemmaattisia (Billig ym. 1989), so. asiakokonaisuuksia vailla selkeitä tai "oikeita" ratkaisuja. Tämän voi puitemethodologiassaan ottaa huomioon. Koulutukseen ei ole tästä kohtalonyhteydestä vapaa, sisältäväthän sen ideologiset apparaatit (lainsäädäntö, opetussuunnitelmat, oppisisällöt, opetus, opettajat, vertaisryhmät) merkityskontekstin, jossa muokkautuu tällaista tai tuollaista aikalaistietoisuutta.

Irti metodologioista?

Jokainen itseään kunnioittava intellektuelli on kuluneena vuonna katsonut asiakseen ottaa kantaa eläinaktivismiin omalla tavallaan. Tutkijan tapa ottaa kantaa semioosiksen dilemmaattisuuteen ja yhteiskuntansa julkisiin kysymyksiin, on yrittää luoda niihin uusia näkökulmia, käsitteellistyskiä tai rakentaa vanhoille käsitteellistyskiille uusia merkityksiä (Vehkavaara 1997, 35). Tähän pyrkivät mm. ne, jotka kirjoittavat tulkinnallista etnografiaa tai etsivät uusia teitä kokemuksensa esittämiseen (Denzin 1997). Jokainen kasvatustieteilijä joutuu kohdallaan ratkaisemaan suhteensa aikakautensa kriittisiin kysymyksiin.

Geertzin (1973, 346) etnografiasta esittämä huomautus sopii kuvaamaan kaikkea kasvatustieteellistä ja yhteiskuntatieteellistä tutkimusta: "All ethnography is part philosophy and a good deal of the rest is confession." Valitsemasi tieteellisen itseilmaisun tapa tai teoreettis-metodologinen diskurssipositiosi voi olla mikä tahansa ja silti joudut kohtaamaan sen hetkiset yhteiskunnalliset kysymykset.

Valittavasi on a) objektiivinen ja arvovapaa näkökulma, joka räjäyttää arvoarvostelma-ajan pois kuin ammoniakki ja tekee yhteiskunta-työnä kasvatustieteellistä deonttisia malleja, b) sitoutunut pehmeäntoimiva näkökulma, jossa voidaan lähteä joko tulkintojen loppumattomiin karkeloihin tai emansipatorisen taistelun tielle, c) moraaliton ja kriittinen näkökulma, joka ei ole koskaan solidaarinen, aina väärällä puolella ja jatkuvassa liikkeessä, tai d) iloisen soveltava ja opportunistinen näkökulma, joka haastelee rahoituspoliittisia suhdanteita ja kuorii apurahakermat päältä.

Metodologisista valinnoistasi riippumatta joudut aina vastakkain kulttuuristen tekstien ja käytäntöjen kanssa, jotka antavat paljon ajattelemisen aihetta omille kasvatustieteellisten ja yhteiskuntatieteellisten käytännöillesi, ja jotka vaativat kulttuurisiin neuvotteluihin. Yksi osoitus tällaisesta tekstistä ja käytännöstä on Salla Tuomivaaran ja Joni Purmosen kirja *Ulos häkeistä!* (1998, 31). Seuraava katkelma voi virittää pohdintaan kulttuuristen merkitysten luonteesta ja viedä keskustelun aina syvimpiin uskomuksiin todellisuuden merkityksestä ja ihmisen paikasta ja osasta tuossa todellisuudessa:

"Kurjuudessa elävien ihmistenkään ei tule odottaa, että muutoksia asenteissa tapahtuu ajan myötä, ja tyytyä neuvottelemaan vaikkapa juoksevan veden saannista asuinalueilleen. Jos heidän olosuhteensa ovat sietämättömät on hyvä syy nousta vaatimaan oikeuksiaan. Heidän tulee vaatia suuria parannuksia ja äänekkäästi. Mielestäni eläinten tilanteen kohdalla pitää tehdä samoin."

Lähteet

Allardt, E. 1997. Asiantuntijalausunto Jyväskylän yliopiston sosiologian apulaisprofessorin viran

hakijoista.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Billig, M., S. Condor, D. Edwards, M. Gane, D. Middleton & A. Radley 1989. Ideological dilemmas. A social psychology of everyday thinking. London: Sage.

Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Suom. Mika Siimes. Tampere: Vastapaino.

Denzin, N. 1997. Interpretive ethnography. Ethnographic practices for the 21st century. Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. 1991. The later works. Volume 13: 1938-1939. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Eskola, A. 1997. Jäähvyäisluentoja. Hämeenlinna: Tammi.

Foucault, M. 1980. Power/knowledge. New York: Pantheon Books.

Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures. New York: Basic Books.

Giroux, H. 1997. Pedagogy and the politics of hope. Boulder: Westview Press.

Heiskala, R. 1990. Sosiologinen kulttuuritutkimus. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 9-29.

Heiskala, R. 1994. Sosiologia modernin yhteiskunnan itsetietoisuutena ja kansallisina traditioina. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Tampere: Gaudeamus, 9-37.

Karvonen, E. 1997. Kohti relationaalista tietokäsitystä. Teoksessa Stachon, K. (toim.) Näkökulmia tietoyhteiskuntaan. Tampere: Gaudeamus, 171-204.

Kieseppä, I. A. 1997. Alan Sokal. Kvanttikravitaation hermeneutiikka ja postmoderni diskurssi. niin & näin 4 (4), 27-32.

Koskenniemi, M. 1998. Vanhan professorin puheenvuoro. Kasvatus 29 (1), 123-126.

Ladson-Billings, G. 1998. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? Qualitative studies in education 11 (1), 7-24.

Laine, K. 1997. Ameeba pulpetissa. Jyväskylä: SoPhi.

Marcuse, H. 1969. Yksiulotteinen ihminen. Suom. M. Lahtela. Helsinki: Weilin+Göös.

Matero, J. 1996. Tieto. Teoksessa Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino, 245-269.

Nevanlinna, T. 1998. Miksi kettutyttöistä ja tarhatommeista on niin vaikea saada tolkkua? Nyt 20. 11. 1998, 50.

Pietilä, K. 1995. Yhteiskuntateoria kommunikatiivisena toimintana. Janus 3 (1), 10-15.

Rorty, R. 1991. Objectivity, relativism, and truth. Cambridge: Cambridge University Press.

Töttö, P. 1997. Pirullinen positivismi: kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä: Kampus Kustannus.

Siisiäinen, M. 1998. Uusien ja vanhojen liikkeiden keinovalikoimat. Teoksessa Ilmonen, K. & Siisiäinen, M. (toim.) Uudet ja vanhat liikkeet. Tampere: Vastapaino, 219-243.

Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi:

Lapin yliopistopaino.

Tuomivaara, S. & Purmonen, J. 1998. Ulos häkeistä! - Kaksi näkökulmaa uuden eläinliikkeen sisältä. Jyväskylä: Tammi.

Vehkavaara, T. 1997. Huijauksia vai konstruktioita? niin & näin 4 (4), 32-36.

Vilka, L. 1996. Eläinten tietoisuus ja oikeudet. Helsinki: Yliopistopaino.

von Wright, G. H. 1985. Filosofisia tutkimuksia. Juva: Kirjayhtymä.

Welch, S. 1991. An ethic of solidarity and difference. Teoksessa Giroux, H. (toim.) Postmodernism, feminism, and cultural politics. Albany: SUNY, 83-99.